

2008 Máj 20



AF 336

TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2008. 48. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bácsi János (Szeged); Dr. Bárdossy Ildikó (Pécs); Dr. Frick Mária (Baja);

Sajtosné Csendes Gyöngyi (Kaposvár); Dr. Lakotár Katalin (Szombathely);

Imre Rubenné dr. (Nyíregyháza); Muholitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger);

Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen); Dr. Mágoriné dr. Huhn Ágnes (Szeged);

Dr. Wirth Lajos (Jászberény).

Főszerkesztő:

Rozgonyiné dr. Molnár Emma

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné

Dr. Galgóczi Anna

A lap az Oktatási Minisztérium, az Oktatásért Közalapítvány,

a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal és a

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának támogatásával jelent meg.

#### TARTALOM

Dr. Karikó Sándor: A bátorító nevelés filozófiai megalapozásához .....	101
Dr. Drahotá-Szabó Erzsébet: Mitől jó a „jó iskola” Németországban? .....	106
Dr. Bujna Eleonóra: Az apa szerepe a múltbéli és a korszerű családban .....	109

#### MŰHELY

Dr. Kecskés Judit: Mit kezdünk, mit kezdünk az elbeszélő múlttal az általános iskolai oktatásban? .....	112
Dr. Maczelka Noémi: Az ének-zene tantárgy és az iskolai kultúráközvetítés néhány problémája ....	117
Mátóné Lőrincz Ida: Munkaformák a napköziben .....	120
Apró Tibor: Értjük a szót? .....	126

#### ÖRÖKSÉG

Bognárné Kocsis Judit: Karácsony Sándor ideális pedagógusképe .....	128
Dr. Molnár Péter: A pajori iskola emlékére .....	134
Dr. Domonkos János: Milliókat érhet a svábhegyi tiszta levegő .....	136

#### SZEMLE

Nanszákne Dr. Cserfalvi Ilona: Szerepvállalás a pedagógusok továbbképzésében .....	137
Kovátsné dr. Németh Mária: Albert Sándor: Milyen a jó iskola? .....	139
Dr. H. Tóth István: Híradás egy tanári módszertani kézikönyvről .....	141

## A bátorító nevelés nevelésfilozófiai megalapozásához<sup>\*</sup>

Mottó:

Az egyetlen feladat a „megjavulás”,  
minden egyéb csak *eszköze* ennek.  
(Nietzsche)

Első pillanatra meglepőnek, legalábbis különösnek tűnhet a nevelés fogalmának a „bátorító” jelzővel való „összehozása”. A pedagógiai gyakorló munka során általában nem hivatkozunk rá, a tudományos publikációkban is ritkán találkozhatunk e kifejezéssel. De talán éppen ezért szükséges és kívánatos foglalkozni vele, ugyanis könnyen kiderülhet, hogy amit természetesnek gondolunk, az nem is olyan magától értetődő. Továbbá, amiről feltételezzük, hogy jól ismerjük, arról utólag gyakran kénytelenek vagyunk belátni, hogy csak felszínes ismeretekkel bírunk, s különféle egyszerűsítések, homályos magyarázatok, föltöttebb zavaró ellentmondások foglyai maradunk. Amivel tehát nem foglalkozunk, nem annyit tesz, hogy azt már megértettük és megoldottuk. Az ilyen, általánosnak mondható indokon túlmenően azért is érdemes és izgalmas vizsgálunk a bátorító nevelés fogalmát s lényegét, mert – álláspontunk szerint – éppen a nevelés tartalma utal a bátorítás jelzőre: valójában s lényegileg szerves módon nő össze a nevelés és a bátorítás kifejezés. Az alábbiakban a két fogalom közötti bensőséges kapcsolatot szeretnénk kimutatni, pontosabban érzékeltetni – *nevelésfilozófiai* kitekintéssel. Kerüljük az akadémikus és absztrakt filozófia világát, nyelvezetét s módszertanát, inkább arra törekszünk, hogy röviden s közérthető formában összefoglaljuk a nevelésfilozófia – általunk két legfőbbnek tartott – tanulságát az úgynevezett bátorító nevelésről.

### 1. Az alkotás szükségyszerűsége és gyönyörűsége

Induljunk ki a klasszikus német filozófia első jeles képviselője, *Kant* megállapításából. Arról ír, vajon miben áll a nevelés legáltalánosabb jelentősége. Határozottan leszögezi, *az ember csakis a nevelés által válhat emberré*. Tehát a nevelés kitüntetett szereppel bír mind a társadalom, mind az egyes ember élete szempontjából. De mit is tartalmaz maga a nevelés fogalma? Hogyan s miben ragadhatjuk meg a nevelés lényegét?

Úgy véljük, ha a nevelés legáltalánosabb, minden konkrét társadalmi-történelmi tértől s időtől függetlenül is létező és érvényesülő tartalmát kellene megadnunk, akkor azt mondhatjuk, hogy a *nevelés* alapjában véve meghatározott emberi tevékenység: *az ember alakítása, formálása*. Ez az alakító s formáló mozgás valahonnan elindul és valahová megérkezik. Tehát más a kiindulópont, s megint más lesz a végpont. A két pont (állapot) között óriási a különbség. Úgy is mondhatnánk, a nevelés lényege, rendeltetése, célja, kihívása éppen az, hogy a kezdő- és a végpont semmiképp ne váljék azonossá. A nevelés eredményeül álljon elő valamilyen új helyzet, egy magasabb rendű állapot. Egy új minőség elérése reményében folyik a nevelőmunka. Ezzel kapcsolatban oly szépen és pontosan fogalmaz *Démokritosz*, az ókori bölcs: a nevelés során valósággal egy új természetet alakítunk ki az emberben. Az új természetet felfoghatjuk afféle – s ezt már *Jaspers*, a XX. századi német egzisztencialista filozófus mondja – „második

<sup>\*</sup> A szegedi nemzetközi individuálpszichológiai konferencián elhangzott előadás alapján. (A szerző)

természetnek". Az ilyen állapot, tehát a második természet kialakítása minden nevelőtevékenység alfája és ómegája. Jaspers a „Mi a nevelés?” című, még lefordítatlan könyvében kifejti, hogy az ember nem úgy fejlődik, mint az állat, amelyben a biológiai öröklítő anyag ugyanúgy ismétlődik generációkon keresztül, hanem a történeti változások által. Az embernek történelme van, amely a munka által s a közösségen belül valósul meg, és szemben a biológiai örökséggel, mint *alkotás* jelenik meg. A nevelés tehát nem valamilyen idomítást, hanem mindenekelőtt s legfőképpen alkotást jelent.

Az alkotás fogalma, a nevelés szempontjából, legalább két dolgot jelent. Az egyik vonatkozás a *nevelő* (szülő, tanár, pap, mesteredző, munkahelyi főnök stb.), a másik a *nevelt* (gyermek, diák, tanítvány, beosztott dolgozó stb.) világát befolyásolja.

A nevelő egész habitusát, hitét s tevékenységét meghatározza (pontosabban meg kell, hogy határozza) az a célképzet, valamint tudat(osság), hogy végül is eljuthatunk a „második természet” kialakításához. A bátorító nevelés mindenekelőtt azt jelenti, hogy maga a nevelő hisz abban, hogy az ember alakítható, formálható és ezáltal valóban elvezethető egy új természet születéséhez. Ez a megfogalmazás nyilvánvalónak, talán közhelyesnek tűnhet, mégsem fölösleges hangsúlyoznunk. Ugyanis a gyakorló pedagógiai munkában gyakran találkozhatunk kishitűséggel, kudarcélménnyel, beletörődéssel, fásultsággal és lemondással. A köztudatban pedig él az a felfogás, hogy a nevelő nem sokat tehet s érhet el, mivel a génjeink már úgyis meghatároznak bennünket. Vagy ha nem, akkor meg a társadalmi környezet, a többnyire hátrányos (nem ritkán a többszörösen hátrányos) szociális helyzet hatása lesz a döntő. Akár az öröklött génjeink, akár az adott társadalmi környezet hatását vizsgáljuk, a nevelőmunka szerepe – mondják sokan – eltörpül, vagy jelentéktelenné, legalább is erősen korlátozottá válik. S ilyen körülmények között a nevelő könnyen elveszti önbizalmát, kezdeményezőképességét, feladja nagy terveit, hitehagyott s bátortalan marad. Nem tagadva a gének és a társadalmi környezet – életünkben betöltött – szerepét, továbbá azt a tényt, hogy a pedagógiai munkát gyakran kíséri bukás vagy felemás eredmény, mégis úgy gondoljuk, a pedagógiai tehetetlenség és bátortalanság megnyilvánulását semmiképp nem szabad, pontosabban nem illik elfogadnunk. A pedagógiai sikertelenséget pedig végzetes hiba lenne abszolutizálnunk. Tudjuk, a nevelés nem mindenható (ahogyan *Helvetius* vélte korábban), ám nem is pusztán a lélek pihentetése (miként *Aquniói Szent Tamás* gondolta). A nevelés az előbbi állásponttól kevesebbet, az utóbbtól többet jelent. Meg kell ragadnunk a nevelés reális helyét s jelentőségét. Egyfelől nem tudunk vele minden problémát megoldani, s állandóan tudnunk kell, hogy az ember alakulása s alakítása fölöttébb soktényezős folyamat eredője. Másrészt az is igaz, hogy a nevelés mivoltát csak leszűkítenénk, ha valamiféle passzív nyugalmi állapotként írnánk le. Nem! A nevelés hatóereje bár nem végtelen és kizárólagos, maga a tevékenység nagyon is aktív, energiadús, mélyreható változásokat produkáló folyamat. A nevelés természetesen körülhatárolt érvényességű szféra, de még így is bőven van mozgástere arra, hogy számottevő eredményt mutasson fel, ha tetszik, valóban van neki reális lehetősége és esélye a „második természet” kialakítására. Igen! A „második természet”-hez eljuthatunk, méghozzá éppen az alkotáson keresztül. Számunkra nyilvánvaló, az igazi nevelő *bátor*, kész s képes arra, hogy másokat (és persze önmagát) jelentős mértékben formálja. Ez a bátorító nevelés első jelentése.

A nevelt világa felől vizsgálva még érthetőbbé válik a bátorító nevelés tartalma (s követelménye). Ha a pedagógiai munkát összehajtogatjuk sok más hivatással és foglalatossággal (például a kőműves- és asztalosmesterrel, tv-szerelővel), könnyen beláthatjuk, hogy a dolgozó ember általában, az esetek nagy – ha nem döntő – részében holt, rideg, merev, élettelen anyagokkal (kővel, fával, vízzel, földdel, fémmel, elektródával stb.) bíbelődik, netán a növény- vagy állatvilág valamilyen képződményével foglalkozik. Aki viszont nevel, az a legnehezebb, egyúttal a leggyönyörűsebb feladatra vállalkozik: élő „anyagot”, emberi lényt akar átalakítani, -for-

málni. Nem valamiféle tárgyat, hanem szubjektumot, élő egyedet kíván valahová elvezetni: embert, aki tudattal, szellemmel, céllal, lélekkel, érzellemmel, akarattal, törekvéssel, viszonyrendszerrel rendelkezik. A legbonyolultabb s legfinomabb szerkezetű élőlénnel áll szemben, aki mer s tud kérdezni, megérteni, netán visszakérdezni, felelni, vitatkozni, azután megbánni, megsértődni, vágyakozni, szeretni és gyűlölni, képzelődni, játszani és alkotni, örülni és sírni, tisztelettudóan és tiszteletlenül viselkedni stb. Mi következik mindebből a nevelésre vonatkozóan? Legfőképpen az – nem elégszer hangsúlyozva –, hogy *a neveléstudásnak van tárgya, ám magának a nevelésnek nincs tárgya, „csak” alanya*. Ez az „alanyiség” sokkal többet, mélyebb tartalmat s következményt jelent, mintsem azt első pillanatra gondolnánk. A nevelő, mikor nevel, minduntalan tudnia kell, kire akar hatni: vagyis egy gondolkodó, szellemmel, érzellemállapottal bíró, önálló törekvéssel jelentkező, még kialakulatlanságában is sajátos „kisegyéniséget”, egyedi s egyszerű „példányt” kíván alakítani. Ennélfogva a nevelés egyáltalán nem annyit tesz, hogy a nevelő aktívan hat a neveltre, az pedig passzívan eltűri ezt a hatást. Még csak arról sincs szó, hogy a nevelt utólag – most már aktívan – visszahat a nevelőre. Még az ilyen pedagógiai felfogás is mechanikus, leegyszerűsített és kényelmes. Lényegesen más természetű mozgást (összefüggést) célszerű megértenünk s elfogadnunk. A nevelt már a folyamat *indításakor*, majd az egész *menet közben*, egyidejűleg aktív résztvevőjévé kell, hogy váljék a formálásban. A nevelendő lény mint alany sokféle módon, valójában minden emberi megnyilvánulásával közreműködik saját átalakulásában. Vagyis – nem vitatva a szülő, a tanár, a felnőtt stb. roppant nagy (elsődleges) súlyú felelősségének szerepét – az a tény, hogy a nevelés során végül is mi s hogyan történik, az nemcsak a nevelőn, hanem a nevelten is múlik. A nevelésnek nincs tárgya, csak alanya, hangsúlyozzuk még egyszer, s ez tartalma szerint tulajdonképpen azt mondja ki, hogy az alany maga is teremtmény, alkotója saját sorsának, lényé alakításának. Másképpen fogalmazva, nem idomításról (Jaspers!), nem szolgai engedelmisségre, valamiféle hajbókolásra szorításról, nem egyoldalúan erőszakolt, mechanikus és elidegenítő hatásról van szó. Ellenkezőleg: *a nevelés bensőséges együttműködés, közös felfedezés és alkotás* az emberi készségek, képességek, erők s értékek kibontakoztatása céljából. Tehát az emberformálásba kell bevonni a nevelt lényt, hogy ő maga természetes és aktív résztvevőjévé, alanyává is váljék a folyamatnak: ő maga is akarja, érezze, tudja s tapasztalja meg az alkotás örömet, élményét, egyúttal minden nehézségét. S lehet-e hálásabb, gyönyörűsebb feladat, egyszersmind nagyobb kihívása a nevelésnek, hogy erre az alkotásra ösztönözze, bátorítsa a folyamat alanyát? Ez a bátorító nevelés második jelentése (tartalma).

## 2. A bátorítás a jóra valósságra

Ha a kérdést úgy tesszük fel, mi a tartalma a „második természetnek”, azaz valójában mi is a lényege a nevelőtevékenységnek, akkor még inkább felmerül a *bátorító* nevelés fogalma, illetőleg a bátorítás szükségességének és kívánatosságának gondolata (és szempontja).

Anélkül, hogy részleteznénk (s kritikailag feldolgoznánk) itt a nevelés lényegéről folyó szakmai vitákat, arra a tudománytörténeti tényre föltétlen utalnunk kell, hogy még mindig találkozhatunk különféle publikációkban azzal a közismert felfogással, amely szerint a nevelés ismétlődő folyamat, mely bevezet a felnőttek világába. Fogalmazhatunk úgy is, hogy a nevelés nem más, mint a társadalomba való beilleszkedés folyamata, a „társadalmi belépőjegy” megszerzése. Nem nehéz fölismernünk, hogy ez a koncepció valójában a *szocializáció* fogalmával teszi azonosná a nevelés lényegét. Mármost nem indokolt (s nem szerencsés) elvitatnunk, hogy a nevelőmunka szocializációs feladatokat is ellát. Valóban, a nevelés segít elsajátítani az alapvető együttélési normákat, szabályokat, szokásokat, amelyek nélkül természetesen nem tudna működni maga a társadalom sem. Mégis azt gondoljuk s ajánljuk, szakítanunk kellene a szocializáció és a nevelés fogalmának ilyesfajta közvetlen megfeleltetésével. A két fogalom tartalma

semmiképp nem tartható azonosnak, és hogy miért nem, arra vonatkozóan legalább két nyomós érvet is felhozhatunk.

Az egyik magyarázat kézenfekvőnek tűnik, még ha nem gondolunk is rá. Ha a nevelést a felnőttvilágba való bevezetésnek tekintjük (tehát azonosnak véljük a szocializáció fogalmával), akkor tulajdonképpen azt sugalljuk, hogy mindenféle emberi gyarlóságra, rosszra, erénytelenségre, bűnre is akarjuk formálni a gyermeket, a fiatalot, mert hiszen a felnőttek világa tele van hazugsággal, tisztességtelenséggel, kapzsisággal, önzőséggel s minden egyéb, hasonlóan káros és torz képződménnyel. Józan ésszel aligha hihetjük, hogy a nevelés a hazug, a csaló, a bűnös stb. ember kialakítására irányulna. A nevelőmunka során nem elég, ha azt mondjuk a fiatalnak, légy olyan, mint a felnőtt, mert könnyen előfordulhat, hogy a sokféle negatív tapasztalat miatt mi magunk sem válunk szívesen – rossz – felnőtté. Sejtünk, vagy inkább éreznünk s tudnunk kell, hogy a nevelés lényegesen mást, többet, mélyebb tartalmat is jelöl, mintsem azonosnak tarthatnánk a pusztá szocializációs folyamattal.

A másik érv logikusan következik az előbbiből. Igen, megragadható egy olyan szempont, tartalmi jegy, amely világosan megkülönbözteti egymástól a két fogalmat. A nevelés, a szocializációs funkción túl további feladatot is ellát. Pontosabban a nevelés újabb, csak rá jellemző mozzanattal, sajátos, magasrendű értékkel rendelkezik, mi több, éppen az a sajátossága adja meg lényegét. De mi is voltaképpen ez a sajátosság, azaz mi a nevelés lényegisége, a szocializációtól elkülönülő tartalma? Nem könnyű kérdés. Szerencsére a pontos válasz megtalálásában segít nekünk a szépirodalom. (Csak zárójelben jegyezzük meg, olykor egy-egy klasszikus író, költő plasztikusabban s mélyebben tudja megragadni s kifejezni az összefüggést, mint a kutató. Ugyanis a művész le tud hatolni az emberi lélek legmélyebb bugyraiba is. Nem véletlenül mondjuk az írókra-költőkre, hogy ők a lélek mérmőkei.)

Talán egyáltalában nem is gondolnánk, hogy a nevelés lényegét, legmélyebb tartalmát mindmáig egy 19. századi, klasszikus orosz író fogalmazza meg. *Gogolról* van szó, aki a *Holt lelkek* című regényében a főszereplő, Csicsikov szájába adja a nevelés mintegy szépirodalmi definícióját. A történetből most csak arra utalunk, hogy Csicsikov, ez a tehetséges, üzleti érzékkel megáldott fiatalember, már meghalt emberek lelkével kíván meggazdagodni. Fölöttébb ügyes, ravasz, de valójában rossz ember. Ám a történet végén meghasonlik önmagával, szakít addigi bűnös életével: a „jó” oldalára áll. Csicsikov kifakad: korábbi életében nem volt benne elég szeretet a jó iránt, az istennek tetsző cselekedetekre való dicséretes hajlam nem vált természetévé, nem volt benne elég erős a kívánság, hogy jó cselekedjen. De most már igyekezni fog másokat jóra serkenteni, becsületesen fog dolgozni, hogy jó hatással legyen másokra. A *nevelés lényege* tehát (Gogol után szabadon) nem más, mint a jóra való serkentés, egyszerűen a *jóra való*. Ennél tömörebb és mélyebb meghatározást aligha találhatnánk. *Richard Pring*, kortárs angol nevelésfilozófus ezt úgy fejezi ki, hogy a nevelés alapvetően az ember teljesebbé, *jobbá* alakítására irányul.

Nagy kérdés, hogy a jóra való mint a nevelés legmélyebb tartalma hogyan nyilvánul meg a valóságban? Egyáltalán megvalósítható-e, vagy csupán egy szép idea és szent álom? Újfént fordulunk a szépirodalomhoz. Mindenki ismeri *Victor Hugo Nyomorultjait*. A történet Jean Valjean, a szökött fegyenc és Javert, a főkapó több évtizedes hajszájáról szól. A történet végén a főnyomozó kénytelen elismerni s bevallani, hogy ez a nyomorult, üldözött rab rosszért jóval, gyűlöletért bocsánattal fizet, vagyis Jean Valjean egyszerűen teremtés, jóember, aki előtt mindenki kénytelen fejet hajtani. Átala megbizonyosodott, hogy végül mégiscsak létezik emberi jóság ezen a földön. Mi pedig arról bizonyosodhatunk meg a regény olvasása során, hogy a nevelés mibenléte, tehát maga a jóra való, nemcsak csodálatos és magasztos képződmény, hanem egyúttal olyan érték és erő, amely az előremutató változások egész sorát képes elindítani, majd vezérelni. A jóra való nem pusztán önmagában adottan és önmagáért létezik, hanem kisugárzó hatással tündöklő szűkebb-tágabb környezetében is.

Victor Hugo regényének sugallata ellen szokás felvetni azt az érvet, hogy romantikus műről van szó, s a jó csak ott tud győzedelmeskedni. A valóságban mindig a rossz, a bűn, a gyarlóság arat diadalt. S ezt a kritikai megjegyzést – tetszik, nem-tetszik – megkapja az egész pedagógia. A gyakorló pedagógia, mondják sokan, amikor a jóra valószínűség jelszavát tűzi ki lobogójára, valójában csak lázalmokat kerget. Hiába: más az idea és más a valóság. Ez igaz. De jogos a kérdés: ha a jó csupán eszmeként él, továbbá ha a nevelés lényegét éppen a jóra valószínűségben véljük megragadni, akkor mi értelme van magának a nevelésnek? A nevelés elszakad a valóságtól, délibábokat kerget, vagy mégiscsak van valami hatása az ember és a világ reális alakítására?

A fenti kérdés eldöntése érdekében ismételten irodalmi példára hivatkoznánk. Szerencsére több lehetőség közül választhatunk. Ezúttal újra az orosz irodalom egyik becses darabját hívjuk segítségül. A filozofikus vénával is megáldott *Bulgakov A mester és Margarita* című regényében határozottan veti fel a jónak és a rossznak – a valóságban sajátos módon megjelenő – dilemmáját. Woland, a nagy varázsló és a bibliai szent, Lévi Máté filozófiai mélységű vitájában Woland kéri vitapartnerét, tűnődjön el azon a kérdésen, hogy mivé is lenne a jó, ha nem volna gonosz, és hogyan festene a föld, ha eltűnne róla az árnyék. Majd megjegyzi, minden tárgy és minden ember árnyékot vet – szükségképp. Ha a földgolyóról eltávolítanánk minden fát, minden élőlényt, akkor nem lenne, ami árnyékot adna. Következésképp a földgolyót megkopaszítanánk, és csak kopár fényár borítaná be (valójában vakítaná el) az egész földi létet. Vagyis a gonosz, a rossz és a jó csak együtt, egymás ellentétéként nyilvánulhatnak meg: ha a jót kimondjuk, a rosszról is tudnunk kell, és ha a rossz rátör az emberre s a világra, ott rejlik mellette (s ellene) a jóság.

Végül is milyen tanulsággal szolgálhat, témánkra vonatkozólag, Bulgakov regénye? Azt a meggyőződést erősíti, hogy a jó nemcsak az eszmék birodalmában, de a valóságban is létezik. Szükségszerű a jelenléte, hiszen a rossz csak úgy van tényre és értelme, ha létezik a viszonyítási alapja is. Az pedig a jó és csakis a jóra valószínűség lehet. Nem igaz tehát az a közkedvelt érv, a pedagógiával szemben már sokszor megfogalmazott kritika, hogy tudniillik a jóra valószínűség eszméje, ideálja csupán a romantikában, a mesékben és néhány tántoríthatatlan pedagógus naiv tudatában s hitében valósulhat meg, a mindennapi életünkben viszont mindig az ellenerő (a gonosz, a rossz, a bűn) győz.

Tudjuk s tapasztaljuk, a napi pedagógiai gyakorló munkában gyakran éri kudarc a nevelőket, és ezért közülük sokan el is vesztik hitüket, türelmüket, józanságukat. Megfásulnak és lemondanak a jóra valószínűség képviseléséről, illetőleg az arra történő serkentéséről. Elsősorban őket szükséges és kívánatos a bátorító nevelésre motiválni s mozgósítani. Mert ebből a szempontból a *bátorító nevelés* azt jelenti, hogy igenis van értelme, jelentősége s realitása a jóra valószínűségnek. A jóra valószínűség, minden negatív tapasztalat ellenére, nemcsak „szent” idea, pedagógiai célkitűzés, humánus vágy(akozás), hanem olyan erő és hatás, amely valóságosan is megjelenik, illetőleg kézzel foghatóan is kialakulhat. A valóságban ugyanis élnek közöttünk jóemberek, akikre fel tudunk nézni, és példaképként állítjuk őket, illetőleg tapasztalunk jótetteket, amelyek szívemelengető jelenségek (még ha azok nem egyetemes és kizárólagos képződményeknek is).

Legyünk hát bátrak a nevelésben: azaz a jóra valószínűség megnyilvánulásának erejében s hatásában! Higgyünk *Herbart* régi felismerésében, hogy tudniillik a nevelés nem más, mint minden erő összefoglalása. Talán nem túlzunk s nem járunk messze az igazságtól, ha az erények középpontjába a jó iránti készségünket s képességünket kívánjuk állítani. Nincs erősebb ember és humánusabb világ annál, mint akit s amit a jóra valószínűség ideálja vezérel a mindennapok szakadatlan küzdelmeiben.

\*

Zárásként hadd érintsünk még egy problémát. Elképzelhető, hogy sok felnőtt (lehet szülő, tanító, tanár, edző, bárki) elveszté hitét s meggyőződését a jóra valószínűség pedagógiai elvének

erejében. Mondjuk úgy, a szépszájú keserű tapasztalatok végül is sokakat legyűrnék. A nevelőmunkában való különféle csalódás és a nyomában születő letargia, valamint lemondás emberileg érthető, ám azt gondoljuk, nem fogadható el. Ajánlhatjuk nekik *Füst Milán* éles meglátását, fölöttébb megszívlelendő mondanivalóját, amelyet Naplójának töredékében fejt ki, s amelyet – kivételesen, a rendkívül pontos és finom fogalmazás miatt – hadd idézzünk szó szerint.

„Hiába prédikálják nektek az iskolában, hiába mondja a pap, anyátok, apátok, hogy legyetek jók, (...) hiába határozzátok el gyermekkorotokban, hogy jók lesztek, önzetlenek, tiszták... Jön az élet – s ti (...) elfeleditek csakhamar, - csaltok, loptok, érzéki életet éltek. (...) Ravaszok vagytok, kishitűek. (...) S az a nevelés, amit én anyámtól kaptam... az életet nem ismerő idealizmust szíttam magamba az anyatejjel... De az élet – sajnos – nem ilyen. (...) *Mert te nem vagy ilyen!* ... S azt hiszed, anyád nem ismerte az életet? Ismerte, - de mégis jobbik énjét (...) akarta átadni neked, (...) feltört belőle a hit, hogy az ő gyermekének szabad, lehet tisztának lenni, - annak *kell* lennie. (...) S mihelyt gyereked lesz: - te is (...) óvakodni fogsz (...) felfedni a borzalmasat... s úgy mutatsz majd az életre, mint ahogy Mózes az ígért földjét mutatta a reménykedőknek.”

Az olvasó talán megbocsájtja a viszonylag hosszabb szövegrész idézését. Azért tettük ezt, mivel a pedagógia számára is páratlan tanulsággal szolgál, miközben éppen a pedagógia figyelmét kerülte el eddig az író és esszéíró Füst Milán fenti gondolata. Kétségtelen, a jó iránti kívánság, tanítás és nevelés felfogható egyfajta naivitásnak – ahogy Füst Milán írja: idealizmusnak –, mivelhogy az ember jobbik énjét a való élet általában könnyen elnyomhatja. A valóság rideg tényei, tapasztalásai arról vallanak, hogy az emberek legtöbbször bizony önzők, tisztátalanok, rosszak és gonoszak maradnak, s megkeserítik a többiek életét. Mégis az édesanyában (s tegyük hozzá: az igazi pedagógusban s minden más „vérbeli” nevelőben) ott munkálkodik egy erős hit és szent elkötelezettség arra, hogy ha mi, felnőttek gyarlókká váltunk is, legalább a saját gyermekeink legyenek tiszták, önzetlenek, s váljanak jóemberré. S milyen különös: ez a *hit és pedagógiai credo* alapján véve *kiölhetetlen* az ember lelkéből, tudatából. Ugyanis amikor az ifjú ember felnőtté válik, és gyermeke lesz, már ő is ugyanazzal az őszinte hittel, odaadással, optimizmussal és reménnyel fogja a jóra nevelni saját fiát-lányát, mint hajdan a szülei tették vele. Így száll nemzedékről nemzedékre a jóra való pedagógiai ideálja. S létezik-e izgalmasabb és magasabb fáradóság, minthogy erre bátorítsunk minél több – közöttük ifjú – embertársunkat?

---

DR. DRAHOTA-SZABÓ ERZSÉBET

tanszékvezető főiskolai tanár

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Szeged

## Mitől jó a „jó iskola” Németországban?

### 1. Bevezetés

A PISA-felmérés kapcsán a németek feltették a kérdést: Mitől jó a „jó iskola”? Erre a kérdésre keresték a választ 2006-ban a Robert Bosch Alapítvány és a Heidehof Alapítvány pályázati kiírása keretében. A pályázaton 470 német iskola vett részt, amelyekből a bírálati bizottság 18 iskolát emelt ki, közöttük 1 fődíjat kapott, további 4-et tüntettek még ki díjjal.

A „Deutscher Schulpreis 2006” nyerteseit, illetőleg a 18 legjobbra ítélt iskolát egy kötet mutatja be azon szempontok szerint, amelyek a kiválasztásban mérvadók voltak (Fauser et.



al. 2007). Az iskolák részletes bemutatására itt nincs mód. Nagyon tanulságosnak tartom azonban kiemelni azokat a jegyeket, amelyek az iskolák többségét különbözőségeik mellett is egyaránt jellemzik. Azért tartom fontosnak ezeknek a pedagógiai koncepcióknak a tömör felsorolását, mert úgy gondolom, a magyar iskoláknak is mintául szolgálhatnak.

## 2. Differenciált oktatás

A kompetenciaalapú oktatásnak messzemenően figyelembe kell vennie a tanulók már meglévő ismereteit, érdeklődésüket és tanulási stratégiáikat, s ennek megfelelően differenciáltnak kell lennie. A differenciált oktatás lehetővé teszi egyrészt a tehetséggondozást, másrészt a hátrányos helyzetűek felzárkóztatását.

A kiemelt iskolákban differenciált oktatás folyik, amely különböző módon valósul meg: vannak pl. kompetencia-orientált kiscsoportos foglalkozások; sok iskolában a munka nem szigorúan évfolyamokra bontva zajlik, hanem több korosztály tanul együtt bizonyos tantárgyakat kezdetektől akár az érettségiig is (ún. *jahrgangsübergreifender Unterricht*). Azért folyik az oktatás kor szerint vegyes csoportokban,

- mert a gyerekek fejlődése, teljesítménye nem feltétlenül korszecifikus;
- mert a társadalomban is heterogén csoportok vannak, így tehát előnyös, ha a tanulók már az iskolában megtapasztalják a különbözőségeket;
- mert heterogén csoportokban nagyobb annak a lehetősége, hogy a tanulók partnert, segítőtársat vagy példaképet találjanak.

A differenciált oktatás azt is jelenti, hogy a gyerekek képességfejlesztése és teljesítményeik mérése egyénre szabott. Sok iskolában együtt tanulnak kiemelkedően tehetségesek és hátrányos helyzetűek, pl. testi vagy szellemi fogyatékos gyerekek.

Meg kell jegyezni, hogy a magyarországi iskolakezdő gyerekek fejlettségi szintje között is hatalmasak a különbségek. Pála Károly olyan „óvatos” becsléseket említ, amelyek szerint az elsősztályos gyerekek mentális életkora között akár ötévnyi különbség is mutatkozhat.<sup>1</sup> A differenciált oktatásra tehát a magyar iskolákban is szükség van.

## 3. Egésznapos iskola

A legjobbnak ítélt 18 iskola harmada, az 5 díjazott közül 3 egésznapos iskola (ún. *Ganztagschule*), ami számos előnnyel jár.

- Az iskola feladata ma már nem csupán a szaktudás átadása. A cél egy új minőségű, életközeli intelligens tudás, azaz kompetenciák kialakítása, amelyhez azonban a szorosabb értelemben vett iskolai oktatás, a tanóra nem elegendő. Az iskolai oktatás mellett, az iskolán túlmutatóan is olyan aktivitásokat szerveznek a tanulókkal, amelyek segítségével a gyakorlatban sajátíthatják el azokat a szociális, állampolgári kompetenciákat, amelyek által a felnőtt társadalomban felelősségteljesen tudnak feladatokat ellátni.
- Az egésznapos iskola az oktatást és az iskolai közéletet oly módon tudja összekapcsolni, hogy a gyerekeknek mind a kognitív, mind a szociális és gyakorlatorientált tudása és kompetenciája egyaránt fejlődik, s ezt a tudást az iskolán kívüli életben is konvertálni tudják.

## 4. Demokrácia és egyéni felelősség

A differenciált oktatás, valamint az iskolai élet szervezése is messzemenően demokratikus, a tanulók bevonásával történik. Az oktatás mellett a nevelés ugyanolyan hangsúlyos. A különbözőség elfogadása, a toleranciára, empátiára, a perspektívaváltás képességére való nevelés nagyon fontos, valamint az egyéni felelősségvállalásra való nevelés.

Az egyéni felelősségvállalást a projektmunka kedvezően fejleszti. A projektmunka fejleszti ezen felül a diákok problémamegoldó és kommunikációs kompetenciáját is, hisz a pro-

jekterv elkészítése számtalan problémát vet fel, s a munkát csoportban kell elvégezni, amelyben a konstruktív kommunikáció, az érvek hatásos megfogalmazása, az ellenérvek mérlegelése, azaz a kooperáció a siker alapja.

A demokrácia gyakorlása és az egyéni felelősség elválaszthatatlanul jelennek meg. A demokrácia („Einüben von Demokratie” – Fauser i. m. 40. o.) és az egyéni felelősségvállalás gyakorlása a konfliktuskezelésben is megmutatkozik: az iskolák fokozott figyelmet szentelnek annak, hogy a gyerekek megtanulják kezelni a nézetkülönbségeket, a konfliktusokat, az agresszivitást. A tanulók elsajátítják a másokkal való együttműködés kompetenciáját és a szociális kompetenciákat is.

A „kooperatív csoportmunka”, az „együttműködés” és a „konfliktusmegoldás” a NAT-ban is kulcsfogalmak.

Az egyéni felelősségérzet kialakítását erősíti az is, hogy az önálló tanulásnak, a tanulási folyamat egyéni megtervezésének kezdettől fogva releváns szerep jut. Így a diákok olyan kompetenciákat sajátítanak el, amelyek az élethosszig tartó tanulásban nélkülözhetetlenek. Ez tulajdonképpen a tanulni tudás kompetenciája, a kompetenciának azon értelmezése szerint, amely kiemeli, hogy a kompetencia nemcsak kognitív, azaz tudásalapú, hanem érzelmi töltettel is rendelkezik.

## 5. Integrált oktatás

A tantárgyközi projektek olyan komplex keresztantervi kompetenciák fejlesztését teszik lehetővé mint pl. a kommunikációs, az együttműködési és a problémamegoldó kompetencia. Ezt a három ún. általános (generikus) kompetenciát a NAT is kiemelten kezeli. (Vö. Vass 2007: 4)

## 6. Összefoglalás – jövő a múltban

Összefoglalva elmondható, hogy a németországi „jó iskolát” olyan pedagógiai elvek fémjelzik, mint amelyek a magyarországi kistélepülések folyamatosan megszűnőben lévő osztatlan iskoláit. Ezekben ugyanis szintén alapelv a differenciált oktatás és teljesítménymérés, hiszen különböző korosztályok ülnek együtt egy teremben. A demokráciára és az ezzel szorosan összefüggő egyéni felelősségre való nevelés a magyar kistélepülések osztatlan iskoláiban megintcsak mindennapos gyakorlat, hisz enélkül a közös munka elképzelhetetlen lenne. Az integrált oktatás szintén nem ismeretlen ezekben az iskolákban.

Ezek az iskolák azonban sorra megszűnnek, mert nem működtethetők gazdaságosan – a kistélepülések iskoláinak tanulói a nagyobb városok iskoláiba járnak. Paradoxnak tűnik tehát a következtetés: ha jó magyar iskolákat akarunk, akkor nem feltétlenül külföldi, például német példákat kell keresnünk, hanem saját eltűnő hagyományainkat újraéleszteni, s a jó magyar iskola jövőjét annak múltjában keresni.

## IRODALOM

Fauser, Peter/Prenzel, Manfred/Schatz, Michael (Hrsg.) (2007): Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Der Deutsche Schulpreis 2006. Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Vass Vilmos (2007): A kompetencia fogalmának értelmezése.

[http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-07\\_fogalom](http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-07_fogalom). Letöltve: 2007.07.29.

(In: Demeter Kinga (Szerk.) (2006): Kihívások és értelmezések. Budapest: Országos Köznevelési Intézet.)

## JEGYZETEK

<sup>1</sup> Vö. [http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-16\\_egysege](http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-16_egysege) 7. o. (Letöltve: 2008.03.01.)

## Az apa szerepe a múltbeli és a korszerű családban

Noha a XX. század második felében a családra és a gyermekkorra vonatkozó vizsgálatok virágzásának lehetünk tanúi, meglepően kevés adatot találni arra, milyen szerepet játszottak az apák gyerekeik és főleg fiatal gyerekek életében, fejlődésében és nevelésében.

A gyermeknevelésre vonatkozó tudományos és köznapi érdeklődés egészen az utóbbi évtizedekig kevés figyelmet szentelt az apaság jelentőségének. Az apák szerepe azonban napjainkban átértékelődik, és hatásuk sokkal fontosabbnak és többarcúnak bizonyul, mint azt az anyaság kitüntetett szerepére koncentrált tudományos érdeklődés hosszú évtizedei alatt sejteni lehetett. Az apaság átértékelése összefügg több társadalmi és kulturális változással, mint pl. a nők nagyobb szakmai érvényesülésével, ezzel kapcsolatos egyenlőbb munkamegosztással a családokban, valamint a hagyományos nemi szerepek változásával.

A mai apai szerepkör megértéséhez elengedhetetlen a múlt elemző feltárása, hiszen a mai apaság formálódását nagymértékben befolyásolják mindazok a körülmények, melyek a múlt évszázad alatt vagy ennél még hosszabb időszak alatt alakultak ki. Így a jelenlegi helyzet jellemzésekor mindig a múltra kell utalnunk és a történelmi-gazdasági változások csomópontjaihoz kell visszanyúlnunk.

Egyik oka az apai szerep átalakulásának, hogy a modern ipari társadalomban elvált a munkahely az otthontól. Kósa E. szerint (in: Vajda, Zs.-Kósa, E., 2005, 249.) a jelen helyzet egyik legmeghatározóbb eleme az apák munkavégzés miatti távolléte a családtól a nap jelentős részében. Ennek a múltból máig ható helyzetnek a kezdete az 1800-as évek végére tehető. Az ipari forradalom eredményeképpen az iparosodó településeken a család mint „termelési egység” szerepe háttérbe szorult, a munkát és keresetet adó lehetőségek az otthonoktól gyakorta különváltak. Elsősorban a gyárakban dolgozók, de a városi lakosság zömében is a család fő kenyérkeresője, az apa távolabbi helyhez kötött munkája miatt gyerekeivel csak igen korlátozott időt tölthetett együtt. Az egész napos távoli és feszített munka után hazatérő férfiak számára feleségeik igyekeztek csendes és békés körülményeket teremteni, megóvva őket a gyerekek körüli lármától, eleven légkörtől és a velük kapcsolatos tennivalóktól. Ennek megfelelően a gyerekeiket tiszteletteljes engedelmességre nevelték az apával szemben, nemritkán némileg távol is tartva tőle, hogy minél kevésbé zavarják a nyugalomra vágyó családfenntartót. A családok életét így módon érintő gazdasági-társadalmi átalakulások érzékelhető következményeként csökkent az apák szerepe a gyerekek, különösen a kisebbek nevelésében.

Az apa-gyermek kapcsolat jellegét és az ennek nyomán kialakult társadalmi konvenciókat tükrözték a XIX. század második felétől egyre szaporodó számban megjelenő neveléssel, gyermekgondozással foglalkozó könyvek és kiadványok, melyek szinte kizárólag az anyáknak szóltak. Ezek a munkák azt sugallták, hogy az anyák azok, akik teljes mértékben felelősek és kizárólag alkalmasak a gyerekek nevelésére. Néhány szakkönyv ugyan megemlítette, hogy az apák fontos modellül szolgálnak fiuk számára, és szerepük van abban is, hogy lányaik felnőttkorukban hogyan viszonyulnak a másik nemhez, ezek az utalások azonban inkább csak szóróványosan jelentkeztek, meghagyva a nevelés területét az anyai privilégiumnak.

A XX. században az anyai gondoskodás jelentőségét megerősítették Sigmund Freud egyre népszerűbb pszichoanalitikus elméletei. A pszichoanalízis kiemelte az anya egyedülálló

fontosságát a gyermek pszichikai fejlődésében, és egyben tudományos alapul szolgált a társadalmi hozzáállások változásaihoz (Warshak, R. A., 1996).

Szociológiai kutatások eredményei kimutatták, hogy az utóbbi évtizedekben az anyai szereppel ellentétben, az apai szerep jelentősebben változott. Azzal, hogy hosszú éveken keresztül hangsúlyozták az anya jelentőségét, feledésbe merült, mit jelent a gyermek számára az apa.

Az elképzelés, hogy a „jó” apát bizonyos tulajdonságok felsorolásával lehet jellemezni, túl egyszerű. Chorvát F. szerint (1986, 123.) az apaságot szoros összefüggésben kell látni a társadalmi helyzettel és viszonyokkal, amelyekben a család él. Azokban az időkben, amikor az apa alapvető – ha nem az egyetlen – feladata volt gondoskodni a családtagok megélhetéséről, a „jó” apát nagyon egyszerűen lehetett jellemezni. Elegendő volt, ha munkájával anyagilag bebiztosította a családját. A gyerekek nevelése az anya feladata volt, illetőleg az iskoláé. Az apa hatása létezéséből, jelenlétéből adódott.

A jelenlegi korszerű családban az apa elsődleges feladata anyagilag gondoskodni a gyermekeiről, de ez már nem tekinthető az egyedüli feladatának. Varga I. szerint (1997) a mai „kétkezes” családmódelben is az apa hagyományosan értelmezett szerepe, hogy ő a „családfő”, mindinkább felülvizsgálatra szorul. A hagyományos apaszerep, eltartani a családot, gondoskodni a megélhetésről stb. a gyakorlatban még megvan, de jelentős átalakulása már érezhető.

Kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy az utóbbi fél évszázadban egyértelműen és tendenciaszerűen nő az apák részvétele gyermekük gondozásában, illetőleg nevelésében. Egy vizsgálat eredményei szerint, melyben olyan szülőket kérdeztek meg, akiknek az 1950-es, 60-as, 70-es években született gyerekeik, a hetvenes években apává válók kétszer annyi időt töltöttek a gyerekekkel kapcsolatos teendőkkel, mint a megelőző két évtized szülei (Daniels-Weingartner, 1983, in: Vajda, Zs.-Kósa, E., 2005, 252.).

A 80-as évekből származó kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy nő az olyan apák száma, akik részt vesznek gyermekük gondozásában, kiváltképp az óvodás korban. Egy a nyolcvanas években Nagy-Britanniában végzett vizsgálat további adalékokkal szolgál az apák fokozódó szerepvállalására vonatkozóan (Lewis et al, 1981, in: Vajda, Zs.-Kósa, E., 2005, 252.). A vizsgálat adatai szerint az apák 1960-ban egyszer sem keltek fel éjszaka a gyerekeik miatt, és csak 30%-uk segített az otthoni teendőkben a születés utáni időszakban, míg 1980-ban 87%-uk szakította meg éjszakai pihenőjét gyerekeinek megnyugtatása érdekében, és 77%-uk vett részt a házimunkában a gyermekágyi periódus ideje alatt. Ezek az adatok imponálóan mutatják a növekvő apai részvételt a gyerekekkel kapcsolatos szülői feladat körökben, bár a nemek terhei messze nem egyenlők ma sem a gyereke nevelés terén.

Az apák nevelésben betöltött szerepét a XX. század második felében erősen befolyásolta két társadalmi tény. Az első a nők fokozódó egyenjogúsága, egyre nagyobb méreteket öltő munkába állásuk, az otthonon kívül végzett tevékenységük, amely együtt jár a családon belüli munkamegosztás átrendeződésével. A nők idejük egy részét a munkájuknak, és más elfoglaltságnak szentelik, így az apák feladata kitölteni a létrejött ürességet, átvállalni a hagyományos női feladatokat egy részét. Az apák megszabadulnak a hagyományos apai szereptől, mely az élelem, öltözet és a szállás megteremtéséből állt a család számára. A nők fokozódó munkavállalása, a szabadidő növekedése és más tényezők okozták, hogy a férfiak egyre több feladatot látnak el a háztartásban, és az apák több időt töltenek gyerekeikkel. Matějček Z. szerint (1986, 58.) a jelenkori apa feladatai a családon belüli életre irányulnak. A jelenkori apának nincsen annyi feladata az anyagi javak biztosításával, de annál igényesebb feladatok hárulnak rá a harmonikus családi légkör biztosításában. A korszerű apa ma már segíti, támogatja, fejleszti gyermeke személyiségét, és ezt az anyával együtt, egyenrangú partnerként teszi.

A másik trend, ami figyelmet érdemel az apaszerepek változásával kapcsolatban, a nemi sztereotípiák területét érinti. Az utóbbi évtizedek alatt annak lehetünk tanúi, hogy fellazultak a

hagyományos feminin és maszkulin szerepek határai. Plaňava I. szerint (1998, 72.) mindkét nem közelebb került egymáshoz. Nem csupán abban, hogy a nők munkaköri feladatokat látnak el, és így függetlenebbé váltak a férfiaktól, de pl. az öltözködés, viselkedés területén is.

A fentiek alapján sem lehet az apaság teljes változásáról beszélni. Az apák gyerekük nevelésében való részvétele szelekciós. Főleg olyan feladatokat vállalnak, melyek emocionálisan gazdagítják őket és megfelelnek szükségleteiknek, elvárásaiknak (pl. sport, kirándulás, játék). A háztartás mindennapi ellátása, valamint a gyerek gondozása, nevelése továbbra is az anya felelőssége.

A mai helyzetet tekintve, a legjellemzőbb trend az apák részvételének további fokozódása, az apai viselkedés gondoskodó jellegének erősítése. A múltra jellemző feltételek között már évtizedekkel ezelőtt elindult az a folyamat, melyben a „modern” apaság iránti igény és az ennek megfelelő elvárások és a gyakorlat kimunkálódott. Ennek keretei között egy új stílusú apai viselkedés teremt lehetőséget olyan jellegű pozitív kapcsolatépítésre apák és gyerekeik között, melyre a korábbi tradicionális patriarchális felfogás kevés teret adott (Vajda, Zs.-Kósa, E., 2005, 253.).

A korszerű családban az apa részvétele a gondozásban, nevelésben jelentősen növeli a nevelés súlyát a családban is. Ezáltal jelentősen megerősödik a család szocializációs tevékenysége, mert a gyermek megkapja azokat az ismereteket, benyomásokat, attitűdöket és szokásokat, melyek a későbbi társadalmi beilleszkedés alapját képezik. Különösen vonatkozhat ez a fiúgyermekre, akinek rendkívül nagy szüksége van az apa jelenlétére, a példakép, a tekintélyforrás, a személyiségminta miatt (Varga, I. 1997).

## IRODALOM

- BUJNOVÁ, E. 2007: Rola otca v súčasnej rodine. In: Zborník príspevkov z vedeckej konferencie: Porubská, G. – Perhács, J. (Ed): Základy andragogickej pedeutológie a sociálnej andragogiky. Nitra: PF UKF, 2007, 114 – 138.
- FRÝDKOVÁ E. - ZAŤKOVÁ, T. 2007: Rodina ako príčina rodových rozdielností. In: Vašátková, J., Loukotová, V.: Akční pole sociální práce aneb sociálněpedagogické otázky současnosti. Olomouc: UP, 182-188o.
- CHORVÁT, F. 1986: Byť dobrým otcom - povinnosť či túžba. Martin : Osveta
- MATĚJČEK, Z. 1986: Rodiče a děti. Praha : Avicenum
- PLAŇAVA, I. 1998: Spolu každý sám v manželství a rodině. Praha : NLN.
- SOBOTKOVÁ, I. 2001: Psychologie rodiny. Praha : Portál.
- TELEKI, B. 2001: Kézikönyv a családról. Kecskemét : Korda.
- VAJDA, ZS. – KÓSA, E. 2005: Neveléslélektan. Budapest : Osiris.
- VARGA I. 1997: Családi szocializáció és a korszerű család. In: Pedagógiai antológia IV. Szeged: JGYTF Kiadó.
- WARSHAK, R. A. 1996: Revoluce v porozvodové péči o děti. Praha : Portál.

DR. KECSKÉS JUDIT

egyetemi adjunktus

Miskolci Egyetem

Magyar Nyelv és Irodalomtudományi Intézet

## Mit kezdünk, mit kezdjünk az elbeszélő múlttal az általános iskolai oktatásban?

Tapasztalatból tudom, hogy sok diák fellelegzik, amikor befejezi nyelvtörténeti tanulmányait, s abban a tévhitben hagyja el a termet kollokviuma vagy szigorlata után, hogy a történeti morfológiát oktatási gyakorlatában majd nem kell felidéznie. Való igaz, hogy az általános iskolai nyelvtankönyvek csekélyke nyelvtörténeti anyagot tartalmaznak — elsősorban a szó-kincs eredetbeli rétegeit és néhány nyelvmélték történetét — míg a történeti alaktan általam kiválasztott eleme, az elbeszélő múlt kialakulása és funkcionális fejlődése nem része a tanulmányoknak. Még szerencse! Hiszen e nélkül is rengeteg leíró nyelvészeti fogalmat kell elsajátítaniuk a nebulóknak, s nincs is értelme az általános iskolai nyelvtan tárgyává tenni egy olyan nyelvi jelenséget, amely a mai írásbeli és szóbeli kommunikáció egyik műfajában sem használatos.

De mielőtt az elbeszélő múltú igealakok (I. *mondá, nézé, lön, vala*) történetéről megállapítanám a kedves hallgató, hogy „ez az, amit soha nem fogok tanítani”, nyissa ki az irodalomtankönyvek egyikét! Jószerével az egész tanév az ötödik osztályban a *János vitéz* tanításával telik el, amely telis-tele van elbeszélő múltú igékkel I. IV./1. „*Jancsi Iluskáék kertje alatt vala*”; VIII./3. „*Jó, hogy akkor azon a vidéken jára / Szerecsenországnak jószívű királya*” stb.

Két hallgatómmal végzett kutatásaink azt mutatják, hogy az efféle részletek szövegértési problémát okoznak a tanulóknak az ötödik osztálytól egészen a nyolcadikig. Nyolc település kilenc iskolájában végzett vizsgálatunk szerint (amelyben 594 kisdíák vett részt) a gyerekeknek csak 30%-a ismerte fel a múlt idejű igét, ezzel szemben 57% azt gondolta, hogy a cselekvés jelen idejű. A maradék 13%-on azok osztoztak, akik a jövő időt választották, vagy nem írtak semmit. A gyerekek szövegértési problémája azonban sokkal összetettebb annál, hogy nem tudják a szövegrészletet a megfelelő időskíhöz, azaz a múltíhöz kötni. A helytelen igeidő meghatározásán túl modális tévedéseket követnek el. A *kirohana, menének* igéket a díákok 19%-a vélte feltételes módúnak, 8%-a felszólítónak, 3% nem írt semmit, és csak 70% ismerte fel a helyes kijelentő módót. Kétségbetjő az elbeszélő alakokban az alanyi és tárgyias ragozás különbségének felismerése, amelyet hetedik és nyolcadik osztályban mértünk. A hetedikeseeknek csak 9%-a ismerte fel a *kéré ~ kére* szóalakok eltérésének okát, még a nyolcadikosoknak 0,62%-a. Az is kiderült a kutatásból, hogy azokban az ígékben, ahol az elbeszélő múlt jelentősen megváltoztatja a szótívet (I. *jöve, lön, tön, vala*), még az igeíő jelentésének meghatározása is problémákat okozott.

Amint látjuk, az elbeszélő múltú igealakok megértése a kisdíákokkal azért fontos, hogy a szövegértési homályokat eloszlassuk és megalapozzuk vele a biztos olvasást.

Jelenlegi kutatásomban egyfelől arra a kérdésre kerestem a választ, hogy mit kezdünk az általános iskolai oktatásban az elbeszélő múlttal. Ennek feltérképezéséhez megvizsgáltam az irodalmi tankönyvek mely szövegeiben fordulnak elő elbeszélő múltú igealakok. A vizsgálatíhöz az alábbi öt, népszerű tankönyvcísaládot választottam ki.

1. Alföldy Jenő: Irodalom 5–8. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2002, 2003.

2. Balogh József (5.,6.o.), Devecsery László (7., 8. o.): Magyar irodalom. Apáczai Kiadó, Celldömölk, 1998, 2001.
3. Mohácsy Károly–Abaffy Lászlóné: Irodalmi olvasókönyv 5–8. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2000, 2004.
4. Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés. Szerk. Zsolnai József. Irodalom 5–8. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1991, 1993.
5. Dr. Széplaki György–dr. Vilcsék Béla: Világjáró. 5–8. Dinasztia Tankönyvkiadó, Bp., 2003.

Ötödik osztályban mindegyik könyv magvát a *János vitéz* képezi. A Világjáró sorozatban ez a mag bővül a *Kalevalával* és Arany János *Rege a csodaszarvasról* című művével. Alföldy Jenő könyvében mindezekhez még Arany Jánostól a *Családi kör* című vers is társul. Balogh József pedig Petőfitől választott ki több költeményt, és a modern irodalmi anyagában is szerepel olyan mű, amelyben fellelhető az elbeszélő igealak, ez Romhányi József *A teve fohásza* című verse. Elbeszélő igékkel legmegterheltebb Mohácsy Károly–Abaffy Lászlóné könyve, amely közli a korábban említettekén kívül Heltai egyik fabuláját, Fáy András *Az egerek* című művét. Az első találkozások legfőbb sajátossága tehát az, hogy egyetlen nagyobb terjedelmű XIX. századi szöveg áll rendelkezésünkre, hogy a jelet bemutassuk a diákoknak, s ettől lényegében csak a Mohácsy–Abaffy-könyv tér el, mivel abban korábbi (XVI. századi) szöveget is találunk.

A hatodikos tananyag a legtöbb szerzőtől és a legszélesebb műfaji skálán vonultatja fel e szövegértési problémákat okozó jelet. Fazekas Mihály *Lúdas Matyi*ja, Arany *Toldi*ja valamint a *Válasz Petőfinek* mind az öt könyv alapeleme.

Alföldy Jenőnél az alábbi művek tartalmazznak még elbeszélő múltú igéket:

- Arany János: *Mátyás anyja*;
- Csokonai Vitéz Mihály: *A Reményhez; Zsugori uram*;
- Kriza János gyűjtötte 2. négyesoros;
- Tizenkét kőműves összetanakodék;
- Júlia szép leány (népballada);
- Vörösmarty Mihály: *Szép Ilonka*;

Balog József könyvében:

- *Kőműves Kelemenné*;
- Kádár Kata I. változat és II. változat;
- Bornemissza Péter: *Siralmas énnéköm...*;
- Balassi Bálint: *Hogy Júliára talál...*;
- Mikes Kelemen (levele): Rodostó, 8. ápr. 1735;
- Csokonai Vitéz Mihály: *Szegény Zsuzsi a táborozáskor; Jövendölés az első iskoláról a Somogyban; A Reményhez*;
- Petőfi Sándor: *Csokonai*;
- Heltai Gáspár: *Az ebről és az konc húsról; Az oroszlánról, a rókáról és a számárról*;
- Tinódi Lantos Sebestyén: *Egri históriának summája*;
- Bethlen Miklós: *Önéletírás II.*

Mohácsy Károly–Abaffy Lászlóné könyvében:

- Benedek Elek fordításában a Jordanes Krónika: *Attila halála* c. részlete;
- Arany János: *Rege a csodaszarvasról; Rozgonyiné; Mátyás anyja; A tudós macskája*;
- *Kőműves Kelemen* (Lajtha László gyűjtéséből);
- *Kőműves Kelemenné* (Kriza János gyűjtése);
- *Budai Ilona*;
- Vörösmarty Mihály: *Szép Ilonka*;

- Petőfi Sándor: *A XIX. század költői, Csokonai*;
- Tompa Mihály: *A gólyához*;
- Csokonai Vitéz Mihály: *Zsugori uram*;
- Kisfaludy Károly: *A bánkódó férj*;
- Jókai Mór: *Melyiket a kilenc közül?*

Zsolnai József könyvében:

- Bethlen Miklós: *Önéletírás*;
- Csokonai Vitéz Mihály: *A Reményhez; Jövendölés az első iskoláról a Somogyban*;
- Kölcsey Ferenc életútja; Kölcsey Ferenc: *Himnusz; Huszt; Parainesis Kölcsey Kálmánhoz*;
- Vörösmarty Mihály: *Szép Ilonka; Szózat*;
- Petőfi Sándor életútja; Petőfi Sándor: *Egy telem Debrecenben; István öcsémhez; A XIX. század költői; A Tisza; Szeptember végén; Pacsirtaszót hallok megint...*;
- Arany János: *Válasz Petőfinék; A fülemile; Családi kör; Mátyás anyja*;
- Tompa Mihály: *A gólyához*;
- Tinódi Sebestyén: *Egri históriának summája*;
- Balassi Bálint: *Hogy Júliára talál, így köszöne neki...*;
- Mikes Kelemen: *Törökországi levelek (1735. ápr. 8.)*;
- Kazinczy Ferenc: *Fogságom naplója*;
- Fáy András: *A végzés*;
- Kisfaludy Károly: *A hazafi*.

Dr. Széplaki György—dr. Vilcsék Béla tankönyvében:

- Zrínyi Miklós: *Szigeti veszedelem (Hósi halál)*;
- Kőmíves Kelemenné;
- Arany János: *Szondi két apródja*;
- Vörösmarty Mihály: *Szép Ilonka, Szózat (részlet)*;
- Petőfi Sándor: *Egy estém otthon (részlet); Szeptember végén (részlet); Arany Jánoshoz*;
- Balassi Bálint: *Idővel paloták...*;
- Tinódi Sebestyén: *Egri históriának summája*.

Amint látjuk, ez az évfolyam a legtöbb elbeszélő múltú igével a NyIK-es, Zsolnai József szerkesztette tankönyvben találkozunk. A kiválasztott szövegek a XVI. századtól a XIX. századig terjednek, s ezért a bennük található múltidő-jelek különböző funkcionális sajátosságúak. A XVI. századi népballadákban még nyomon követhető a *-t* jeles múlt ómagyar kori funkciója: a párbeszédhez kötődés, és a vele szemben álló *-át/-é, -at/-e* jeles múlt narrációhoz kapcsolása. A XVII. századi szövegekben a korábbi funkciók természetes keveredése figyelhető meg, de egy XIX. századi szövegben már csak a költői igényesség és nem a valódi nyelvi igény fenntartotta alakokat láthatjuk.

A hetedik osztályban nem csökken azon szövegek száma, amelyekben van elbeszélő múlt, csupán a szövegválogatás korszaka redukálódik a XVIII–XIX. századra. Így e tananyagban már csak az eredeti funkcióját elvesztett, költői stílusesszövekként alkalmazott jel fordul elő. Fontos tehát, hogy ne ekkor kezdjük megtanítani a gyerekeknek a jel funkcióját, mert sok költőnk leginkább a szótagszám, a rím kedvéért nyúlt vissza egy-egy régi formához.

A tankönyvek közül vizsgálatom szempontjából kiesett a Zsolnai-féle, mivel hetedik osztálytól nem tartalmaz olyan szövegeket, amelyekben elbeszélő igealak lenne. Ez köszönhető annak is, hogy a hatodikos anyagba sűrítette a szerkesztő a mások által csak a hetedik osztályban ismertetendő művek egy részét. A többi négy könyv viszont egységesen ennek a korosztálynak kívánja megtaníttatni Kölcsey Ferencről a *Huszt, Himnusz* című verseket, Vörösmartytól a *Szózatot*, Petőfitől a *Szeptember végén, Pacsirtaszót hallok megint* műveket.



Mohácsy Károly–Abaffy Lászlóné a fentiek mellett a hetedikben ismerteti a következőket:

- Balassi Bálint: *Hogy Júliára találá, így köszöne neki*;
- Csokonai Vitéz Mihály: *A Reményhez*;
- Kölcsey Ferenc: *Parainesis Kölcsey Kálmánhoz*;
- Arany János: *Szondi két apródja*.

Alföldy Jenő több Petőfi verset vonultatott fel, így nála megtalálhatjuk:

- Petőfi Sándor: *Füstbe ment terv*; *A Tisza*; *Négy nap dörgött az ágyú*; *A borozó*; *A XIX. század költői*;
- Arany János: *Fülemile*; *Szondi két apródja*; *Epilógus*;
- Mikszáth Kálmán: *Bede Anna tartozása*;
- Kölcsey Ferenc: *Csolnakon* c. műveket.

Dr. Széplaki György–dr. Vilcsék Béla inkább több szerzőtől válogatott:

- Petőfi Sándor: *A XIX. század költői*;
- Csokonai Vitéz Mihály: *A Reményhez*; *Szegény Zsuzsi a táborozáskor*;
- Berzsenyi Dániel: *A magyarokhoz 2.*;
- Arany János: *Letésem a lantor*;
- Kazinczy Ferenc: *Fogságom naplója*;
- Arany László: *Délibábok hőse*;
- Mikszáth Kálmán: *Bede Anna tartozása*;
- Katona József: *Bánk bán* (3. szakasz/3. jelenet: Tiborc panasza);
- Szigligeti Ede: *Liliomfi* (2. jelenet).

De kétségtelenül a legtöbb elbeszélő múltú ígével Devecsery László tankönyvében találkozhatnak az olvasók, amint azt az alábbi címek is mutatják:

- Vörösmarty Mihály: *Búvár Kund*; *Szép Ilonka*; *Laurához*; *A merengőhöz*;
- Vachott Sándorné: *Fóti szüret*;
- Petőfi Sándor: *A XIX. század költői*; *Kutyakaparó*; *Magyar vagyok*; *A nép nevében*; *15. március, 1848*; *Négy nap dörgött az ágyú*; *Csatában*; *Az erdélyi hadsereg*;
- Arany János: *Emlények III.*; *A fülemile*; *Szondi két apródja*;
- Tompa Mihály: *A gólyához*;
- Gyulai Pál: *Arany Jánosnál, Szalontán*;
- Jókai Mór: *Melyiket a kilenc közül?*; *A huszti beteglátogatók*; *A nagyenyedi két fűzfá*; *Az ércleány*;
- Mikszáth Kálmán: *A néhai bárány*; *Az elfelejtett rab*.

S végül a nyolcadikos tankönyvek egyikében sem találtam olyan szöveget, amelyben előfordult volna az elbeszélő múlt.

Kutatásomban arra is kerestem a választ, hogy milyen tankönyvi feladatok segítik e jel megértését. A vizsgálat kezdetekor a posztgraduális képzésben részt vevő hallgatóim tanítói gyakorlatából szűrtem le, hogy mely tankönyvhöz használnak munkafüzetet, melyik sorozathoz nem. Eszerint az Alföldy, a NyIK-es könyvet és a Világjáró sorozatot oktatók általában nem használnak irodalmi munkafüzetet. (Két esetben jelezték a tanárok, hogy szívesen tanítják az Alföldy Jenő tankönyvhöz Szmolyan Gabriella: *Irodalom 6.* munkafüzetét.) Míg a Mohácsy–Abaffy tankönyvet használók kevés kivétellel alkalmazzák a sorozathoz kapcsolódó *Irodalmi feladatok* című 5–8.-ig Krónika Nova Kiadónál megjelent részeit, szintúgy a Balogh József-, Devecsery László-féle tankönyvet tanítók ugyanezen két szerző munkafüzetét. A könyvek és munkafüzetek közvetett és közvetlen feladatokkal segíthetik a jel megértését, beépülését a nyelvi kompetenciába. Az általam kiválasztott öt tankönyvcsalád mindegyikében megjelenik a közvetett segítség a lábjegyzetekben (l. a Lúdas Matyi *felpercene* szavát lábjegyzetben magyarázzák). Ez a módszer véleményem szerint nem elég hatékony, ugyanis nem az

összes elbeszélő alakot emeli ki, hanem csupán a nyelvjárási vagy kihalt szavakat, ritkább esetekben a többeli módosulást szenvedett formákat. Hatékonyabbnak tartom a közvetlen feladatokat, ilyeneket azonban még a munkafüzetek is ritkán alkalmaznak. E közvetlen feladatok egyik csoportja általában a szókincs bővítésére szolgál a szerzők célja szerint. Nem kifejezetten az elbeszélő múlt megtanítására születtek, de mivel példasoraikba bekerült egy-két elbeszélő igealak, e szempontból is jól hasznosíthatók. Például: „*A vers szókészlete a mai olvasó számára helyenként régiesnek hat. Hogyan hangoznának ma az alábbi szavak? Pallásról, híni, nékie, hagyának....*” (IFI. WACHA IMRÉNÉ 2004: 37).

Ehhez hasonló szókincsfejlesztő feladatot találhatunk a Mohácsy–Abaffy ötödik osztályos tankönyvben Heltai fabulájához kötődően. Ajánlom még a hatodikos könyv 24.o./1., 65.o./2. feladatait. Balogh József és Devecsery László munkafüzetekben rendszeresen felhívják a figyelmet a szerzők a művek „archaikus”, „veretes megfogalmazású”, „nehézkés nyelvezetű” voltára, vagy éppen arra, hogy az olvasó „szokatlan” szavakat, kifejezéseket talál benne. Ezek a pontok is alkalmasak arra, hogy a diákoknak ne csak a tájszavakat, régi szavakat mutassuk be, hanem a régi igealakot is. Ajánlom munkafüzetükből hatodik osztályban a 15.o./8., 27.o./1., 45.o./5., 58.o./7. feladatot és a hetedikesből a 7.o./4., 5. feladatot.

A leghatékonyabb azonban az a feladatcsoport, amelyben magyarázat előzi meg vagy követi az elbeszélő igealakot. Ezt a típust Alföldy Jenő könyve alkalmazza következetesen és egymásra épülő kérdésekkel. Ötödik osztályban a János vitéz nyelvi sajátosságainak leírásakor kitér arra a szerző, hogy a versben találkozhatnak az olvasók „*olyan szavakkal, igealakokkal, amelyek a napjaink beszélt nyelvében ritkán fordulnak elő...menének (mentek), tevő (tette), vala (volt)...*” (ALFÖLDY 2002: 143). Hatodik osztályban a szövegértési feladatok állandó része a régies kifejezések értelmezése megadott példákon keresztül (l. még ALFÖLDY 2003: 30, 43, 56, 68), de a tananyag előre haladtával önálló keresésre buzdít a szerző (i.m. 150). Hetedik osztályban sajnos ez a feladattípus eltűnik, helyét a közvetett utalás veszi át.

Vizsgálatom másik kérdése az volt, hogy mit kezdjünk az elbeszélő múlttal az általános iskolai oktatásban. Fontosnak tartom, hogy az elbeszélő múltú igékkel ne a nyelvtanórán, hanem az irodalomórán foglakozzanak egy konkrét szöveghez kapcsolódóan. Gondolom, most sokan háborognak, hogy no lám, a nyelvész nem tudja, hogy milyen feszített tempójú az irodalmi negyvenöt perc! De tudom! S éppen ezért szeretnék a meglévő tankönyvi feladatokból olyanokra rámutatni, amelyek kicsinyke átfordítással alkalmasak erre is.

Az ötödikes feladatválasztást az határozza meg egyfelől, hogy egyetlen XIX. századi szövegen keresztül kerül kapcsolatba a gyerek az elbeszélő múlttal; másfelől a gyerekek életkora és leíró nyelvészeti előképzettsége miatt sem célszerű megismertetni őket e jel funkcionális sajátosságaival. Tudnunk kell viszont, hogy e korosztály fogékony a nyelvi játéokra, így használjuk fel Romhányi *A teve fohásza* versét, amelyben felismerik a *teve* – *tevő* szójátékot, sőt a szójáték alapján meg tudják fogalmazni, hogy az egyik alak jelentését értik, míg a másikat nem. Ugyanakkor a *János vitézből* nem képesek kiemelni a számukra homályos szavakat (*elbeszéle, jára*), noha ezeknek a szótöve nem szenved módosulást. A *János vitéz* előtt akár az előbb említett verssel is kedvet csinálhatnak a régies szóalakok kikereséséhez. Jelöljenek ki egy-egy kisebb részt a szövegből és otthoni feladatként karikáztassák be bennük a múltidőjeleket. Ha ezt rendszeresen elvégeztetik az énekek után, elmagyarázhatják, hogy az elbeszélő forma már a XIX. században ritkán használt, hiszen előfordulhat, hogy az önk által kijelölt kis részben nem találunk ilyen igealakot a gyerekek. A szövegértést segíthetik azzal is, ha rákérdeznek az igék idősíkjára.

Például: VIII./3. „*Jó, hogy akkor azon a vidéken jára / Szerecsenországnak jószívű királya...*”  
*Szerinted, mikor történik a cselekvés? (jára)*

Hatodik osztályban az ismertetés módját már az határozza meg, hogy a gyerekek XVI–XIX. századig terjedő szövegekkel találkoznak. A népballadák, Heltai fabuláinak tanításakor ennek a korosztálynak már lehet arról mesélni, hogy a XV. század előtt az elbeszélő múlt és a ma egyeduralkodó –i jeles múlt között még funkcionális különbség volt, sőt ehhez még összetett múltak is társultak. Ezt igen könnyen megértik a gyerekek, ha párhuzamot vonnak az általuk tanult idegen nyelv sokszínű múltidő-rendszerével. Világítsanak rá arra, hogy négy évszázad alatt nemcsak a szavak jelentése, helyesírása változott, hanem a nyelvtan is. S ez a grammatikai elem hasonlóképpen, ahogyan egy ember is, megöregedett, helyét átvette egy fiatalabb elem, köztünk él, még felismerjük, de már archaikusnak számít. Az ötödikesekhez hasonlóan adjanak itt is kisebb szövegrészleteket, amelyekből kigyújthatik a tanulók az elbeszélő múltú igéket. Gyűjtsenek velük olyan szavakat, amelyeket a „*nem nagyon értem*” kategóriába illeszteniük (KECSKÉS 2006: 363). Tapasztalni fogják, hogy ide a gyerekek olyan szavakat helyeznek, amelyeknek a szótövét értik, de a morfológiai szerkezetük nem világos (l. *tevé, elhulltanak*). A modális tévedések elkerülését segíthetik azzal, ha rákérdeznek a *menének, hordozák* típusú igék módjára, amelyek összekeverhetők a felületes olvasáskor a feltételes vagy felszólító alakokkal. Hetedik osztályban Petőfi verseinek tanításakor hivatkozhatnak az ötödikes tapasztalatokra, a *János vitéz*re. Bemutathatják a nyelvi jel nyelvjárásokba szorulását, amelyhez felhasználható a tankönyvek szövegeiből Mikszáth Kálmán *Bede Anna tartozása*. Buzdítsák a diákokat arra, hogy az interneten hallgassanak bele egy-két dialektológiai hangos szótár csángó szövegébe, ahol még fellelhető e jel alkalmazása. A gyerekekben próbálják meg azt tudatosítani, hogy az elbeszélő múlttal nemcsak az irodalmi szövegekben és tanórán találkozhatnak, hanem énekekben vagy egyházi szertartásokon is.

## IRODALOM

- KECSKÉS JUDIT 2006. Valóban megértik a mai diákok az elbeszélő múltú igealakokat? Nyr. 2006/3: 362–5.  
SZMOLYAN GABRIELLA 2005. Irodalom 6. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.  
IFI. WACHA IMRÉNÉ 2004. Irodalmi feladatok 6., 7. Krónika Nova Kiadó, Bp.

DR. MACZELKA NOÉMI

főiskolai tanár

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Szeged

## Az ének-zene tantárgy és az iskolai kultúráközvetítés néhány problémája\*

Az utóbbi időben egyre több kritika éri az iskolai énekkortatást. A minőséget ért bírálatok jogossága az esetek egy részében valószínűleg nem kérdőjelezhető meg, ám ezek az esetek többnyire az illető tanárok személye, tudása, hozzáállása miatt jogosak. A tanár személyisége a legfontosabb minden tárgy oktatásakor, legnagyobb részt ezen múlik a tanítás sikeressége, az él-

\* A kultúráközvetítés témakörben tartott előadás Szegeden, a 2006. március 6-i közművelődési konferencián hangzott el. (A szerző)

ményszerű, érdekes órák tartása, amikor a gyermek azt érzi, hozzá szólnak, arról beszélnek, ami őt érdekli. Ilyen értelemben nem hiszem, hogy csak az ének-zene tárgyat érheti jogos bírálat.

Nézzük a következő tényezőt: a tárgy tartalma megfelelő-e? Azt kérdezik tőlünk: Miért nem foglalkozunk a gyerekeket érdeklő könnyűzenével, a populáris kultúrával? Erre a legegyszerűbb válasz, hogy azért nem, mert a feladatunk az értékes zene megismertetése, megszerettetése, és a populáris zene nagy része nem tartozik ebbe a körbe. Nem vihetjük be azt a fajta zenét a tanítási órára, amely amúgy is életünk minden területét előnti, valódi környezet-szennyezést okozva.

Válaszként valóban ez a legegyszerűbb válasz, és korrekt is. Ám nemcsak azért nem foglalkozunk (szándékosan nem mondok tanítást) vele, mert nem tartjuk jónak, hanem azért sem, mert nincsenek hozzá eszközeink: azaz a tanárok a tanárképzésben nem kapnak erre való felkészítést, a tankönyvek nem tartalmazznak erre vonatkozó fejezeteket, és az iskolák nincsenek olyan felszerelések birtokában, amelyek ezt lehetővé tennék.

A popzene tanítási anyagként való felvételét hangosan követelőőknek meg kellene hallgatnia azokat a könnyűzenészeket, akik nyilatkozataikban kijelentik: technikai tudásukat ők is komolyzenei tanulmányaik során sajátították el. A harmónia, ritmus, melódia általános zenei kategóriák, melyeket megismerve mindenfajta zene összetevőit megismerik, és amennyiben tehetségük van hozzá, kreatívan használni is tudják. Amennyiben ez irányú tehetségük nincs, ugyanazzal az eredménnyel foglalkoznának bármilyen zenével, mint amilyen eredménnyel a jelenlegi ének-zene oktatásban vesznek részt. A popzenét követelőőknek meg kellene hallgatniuk azokat a tanulókat is, akik a magán „zeneiskolákban” a divatos szintetizátorra iratkoznak be könnyűzenét tanulni –, siralmas minőségű tudással rendelkeznek, ami semmilyen zene előadására nem megfelelő. Kedvenc számaikat sem képesek kreatívan, fejből, önálló harmonizálással előadni, ugyanazok a hiányosságaik vannak, mint amikor „komoly” zenét játszanak. Javaslatot kellene adniuk – azaz tankönyveket készíteniük – hogy mit tanítson a tanár, hiszen igazán nem várható el énektanárainktól, hogy ezt maguktól tudják, rengeteg feladatuk mellett ezt is maguk készítsék el. (Persze azok a tanáraink, akik az ilyenfajta zenében járatosak, minden egyéb felkészítés nélkül képesek ezt a feladatot megoldani, s tanterv ide, tanterv oda – jelenleg is beépítik óráikba.)

Valóban nem várható-e el, hogy némi jártasságra tegyenek szert ebben a műfajban is? Vagy talán ebben ludasak vagyunk mi magunk is, a tanárképzéssel foglalkozó intézmények, tanszékek?

Úgy gondolom, hogy a tanárképzésnek a tanárt megfelelő módon fel kell készítenie a lehető legszélesebb körben. Ebben a felkészítésbe bizony beleférne a könnyűzene bizonyos, már klasszikusnak számító vonulatainak a megismertetése (jazz-irányzatok, musicalek), valamint a zenei kreativitásnak a gyakoroltatása.

Az ének-zene tankönyvekbe beleférne sok érdekes dolog, ami a zenekultúrával függ össze, és a gyerekek ezeket elolvasva felnőttként jobban megérthetnék a zenei élet történéseit. Ilyen témának gondolom az akusztikát, a zenés színházak működésének leírását, zenei felvételek készítését stb. (Örömmel kell itt megjegyeznem, hogy létezik már Magyarországon is tankönyv, amely a zenei életet a maga teljességében mutatja be. Amennyiben ezt használják tanár kollégáink – és nem maradnak ki ezek a fejezetek – a maguk részéről maximálisan megtesznek mindent a fentebb vázolt hiányosság megszüntetésére.)

Heti egy órában? – hallom máris az ellenvetést. Nem állítom, hogy ez könnyű, de azt sem, hogy lehetetlen. Az óraszám kérdése különben is érzékeny dolog: meggyőződésem, hogy a sikeres oktatás nem elsősorban óraszám kérdése. Lehet heti két órában unalmas, semmitmondó órákat tartani, és lehet heti egy órában hatásosan tanítani. Az óraszám – nekem úgy tűnik – mindig presztízs-kérdés. Sokkal fontosabb, mivel és hogyan töltjük ki a rendelkezésünkre álló időt. Be lehet vezetni a heti 5 órás testnevelést – csak az a kérdés, hogy tudnak-e torna-

termet, uszodát, öltözőt biztosítani heti 5 alkalommal, vagy a tornaóra az udvaron folyó kiütözésben merül ki, és semmi más nem érhető el az óraszámnöveléssel, mint hogy a gyerekek újabb órákat töltsenek az iskolában. A popzene gyakorlatban történő bemutatásához is eszközök szükségese, melyekkel az iskolák nem rendelkeznek. A legtöbb énekesteremben még zongora vagy szintetizátor sincs.

A tartalmi kérdéseket tovább vizsgálva el kell ismernem, hogy tanulóink többnyire nem szeretnek énekelni, és nem is tudnak dalokat. Az iskolában tanult népdalok nem töltik be azt a funkciót, hogy közös együttlétekkor közös nyelvként, közös szórakozásként használják őket. Mint ahogyan betöltik ezt a funkciót Ausztriában, Szlovákiában, Csehországban vagy Szerbiában. Nagyon szeretném, de nem hiszem, hogy ezen változtatni tudnánk.

Mindent összevetve: az alsó tagozatban elsődleges nép- és gyermekdal tanulását a felső tagozatban fel kellene váltania egy szélesebb körű zeneirodalmi tanulásnak, mely alapvetően nem rendszerszemléletű. Kiindulópontja az lehetne, hogy a tanuló megismerje a társadalom zenével kapcsolatos történéseit: az opera-operett-musical előadásának körülményeit, feltételeit, az előadást létrehozó személyek szerepét, feladatát, a hangversenyekkel összefüggő kérdéseket, ezzel együtt a klasszikus zeneirodalmi ismereteket, az ő saját életében előforduló események, ünnepek zenei vonatkozását. Megtanulja, hogy mely eseményhez milyen muzsika illik legjobban. És itt készülhetnének projektek, amik biztosíthatnák a tanulók kreatív részvételét és talán nagyobb érdeklődését.

Nem kétséges, hogy korszerű (korszerűbb) követelményekkel lépnek fel a jelenlegi tanügyi dokumentumok. Ám hatékonyságukat erősen megkérdőjelezi az a tény, hogy új, integrált területek tanítását tűzik ki célul, miközben a tanárképzés a régi rendszer szerint folyik tovább. Célszerűbb volna előbb a tanárképzés tantárgyi struktúráját átalakítani a kívántak szerint, s az így képzett tanárokat megbízni a gyerekek tanításával. Persze ehhez megfelelő szakembergárda és pénz kellene. Ám, ha már fordítva történt a dolog: tanártovábbképzéssel is megoldható volna a kérdés, amennyiben ez az intézmény megfelelően működne.

Úgy gondolom, hogy az átalakításból és a reformokból mára már mindenkinek elege lett, ezért nem hiszem, hogy túl népszerű dolog erről beszélni. Mindnyájunk előtt nyilvánvaló – talán csak az oktatási minisztérium előtt nem az –, hogy a közoktatásban véghez vitt minden egyes reformnak legalább 20 évnyi kifutási időre volna szüksége ahhoz, hogy megfelelően tudjon működni. Az ide-oda történő rángatás, meggondolatlan, különböző lobbyknak engedő módosítás nem szolgálja a közoktatásban szükséges nyugalmat, mely az elmélyült és sikeres munka alapfeltétele. Ezen a területen is előzetes hatástanulmányok és pedagógiai kísérletek nélkül kerülnek bevezetésre újabb és újabb reformok. A jelenlegi helyzetet tekintve, úgy érzem rengeteg pénz megy el a közoktatás, a tanártovábbképzés adminisztratív megszervezésére, újabb hivatalok felállítására, egyéb sajnálatos dolgokra, de – az elért eredményeket és beruházásokat elismerve és tiszteletben tartva – még mindig nem jut elég pénz a tanításhoz szükséges korszerű feltételek megteremtésére és a tanárok díjazására. Pedig úgy gondolom, ebbe a két területbe fektetett pénz busásan kamatozna – igaz, lehet, hogy csak ötven év múlva.

Az ének-zene oktatás tartalmi kérdéseit vizsgálva megkockáztatom, hogy más tárgyak is hasonló problémával küzdenek. A nem megfelelő tananyag megválasztásának az oka talán az is, hogy minden szakember a maximális szeretné tárgyából kihozni, és úgy érzi, bármit elhagy, csonkul a tárgya. Úgy gondolom, ez szemléleti kérdés. Nem szükséges az általános iskolában rendszerszerűen építkezni, sokkal helyesebb kiindulópont, hogy mi az az ismeretanyag, amit mindenkinek tudnia kell ahhoz, hogy a társadalomban kiegyensúlyozottan tudjon élni, önmagát a lehető legteljesebb mértékben megvalósítva, de anélkül, hogy ezzel más ember érdekeit sértené. A sok tananyag-csökkentés ellenére most is hatalmas anyagot kellene elsajátítani, ám az iskolások többsége erre képtelen. Talán el kellene gondolkodnunk a közmondáson:

„Ki sokat markol, keveset fog.” És rögtön egy másikon, amivel Szalay István professzor úr kezdte előadását: „Nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk”. Jelenlegi oktatásunk egyre jobban eltávolodik a hasznossági elvtől. A tanulók hiába tanulnak kémiát, nem értik a legegyszerűbb háztartási vegyszerek hatásait sem, hiába tanulnak nyelvtant, nem tudnak helyesen írni, hiába tanulnak földrajzot, nem tudnak térképet olvasni, hiába tanulnak matematikát, nem tudnak kamatos kamatot számolni, nem tudnak csekket kitölteni, gépírni és főként kulturáltan viselkedni. Nevelési célok meghatározásakor és közvetítésekor pedig elsődleges fontosságú a tanári példamutatás. Erre is van egy közmondás: „vizet prédikál és bort iszik”. Az egészséges életmódra, a kulturált viselkedésre nevelés az egyik legfontosabb feladata az iskolának.

Az alapfokú tanításnak emellett pedig elsődlegesen az alapvető ismeretek átadása volna a célja, és aztán következhet minden egyéb.

A tanítás anyagának meghatározásakor véleményem szerint célravezető volna olyan szakemberek meghívása, akiknek nem elsődleges szakterületük az illető terület. Így a specialistákkal közösen talán élet-közelibb tanítási anyagot határozhatnának meg. Az iskola nem tud hatásosan védekezni az ellen a vád ellen, hogy mindaz, amit meg kell tanulni érvénytelen, használhatatlan, ha az élet azt bizonyítja, hogy a társadalomban azok a sikeres emberek, akik az iskolában minimálisat teljesítettek. Óhatatlanul felmerül a kérdés: az iskola jó értékeket ismer-e el a jó jeggyel, vagy a társadalom van tévúton, amikor azok az emberek válnak sikeresse, akik azzá válnak.

Távrolról sem kívánom azt az álláspontot képviselni, hogy tanítsunk egy olyan minimális lexikai anyagot, mint pl. az Egyesült Államokban, de igenis képviselem azt az álláspontot, hogy az iskolának nem az a feladata, hogy napi 5-6-7 órában azt sulykolja a diák fejébe, hogy ő mennyire buta, és mi mindent nem tud, hanem igyekezzen a különböző tudásanyagokat, érdeklődési köröket megragadni és az önálló gondolkodást is díjazni. A magyar oktatás legendásan magas színvonala a legendásan jó tanároknak volt köszönhető. A most belépő tanárnemzedék kiképzését már a szocialista rendszerben nyerte el, talán nem annyira alaposan, mint az előző generáció. Tanáraink még mindig anyagi gondokkal küzdenek, és a kibővült választási lehetőségek miatt más, a „felemelkedésre” jobban alkalmas pályán is elhelyezkedhetnek. Érdemes volna ezért ismét „kíváncsiság” tenni a pályát egyrészt az anyagi elismeréssel, másrészt az oktatás feltételeinek radikális megjavításával. A kormány igen sokat tett már ennek érdekében, de úgy tűnik, ez még mindig nagyon kevés. Szeretném megérni azt az időt, amikor az oktatás stratégiai fontosságú ágazat lesz. De ebben kissé pesszimista vagyok.

---

---

MÁTÓNÉ LŐRINCZ IDA

szakvezető szaktanár

Szeged

## Munkaformák a napköziben

A napközis munkaformákról:

A napközi otthon igen fontos nevelési és oktatási tényező, az általános iskola szerves része.

A napközis nevelő is megtervezi munkáját éppúgy, mint az osztályban tanító kollégák. Tanmenet helyett éves munkatervet készít; havi és heti bontással. Ebben előre megjelöli a tanév nevelési oktatási célkitűzéseit.

Tervében naponta szerepel a tanulmányi munka és a szabadidős foglalkozások. Az utóbbiakat a hét egy-egy napjára osztja be. Úgy, mint az órarend a tanórákat.

Szabadidős foglalkozások: a nevelési beszélgetés, a kulturális foglalkozás, a játék-, a sporttevékenység, és a technikai komplex foglalkozás.

Ezekhez esetenként vázlatlalt készül. A következőkben egy-egy munkaforma általános és konkrét vázlatát olvashatjuk.

### 1. Tanulmányi foglalkozás (vázlatminta)

Szervezés: kézmosás; tiszta tábla; kikészített könyv, füzet, egyéb felszerelés stb. Kb. 5 perc

Motiválás: ha időben készülnek és rendben lesz a tanulás, akkor a jutalomprogram pl.: új játék tanulása, diavetítés, meseolvasás, zenehallgatás stb. Kb. 1 perc

A tanulás menete:

1. Egy kis agytorna bemelegítésül a tanult matematika és anyanyelvi anyag alapján Kb. 5 perc

2. A tanulmányi felelős megmutatja a leckét, a csoport egyeztet. Kb. 1 perc

3. A tanulási sorrend megállapítása: Kb. 1 perc

Pl.: matematika

írás

– WC szünet –

angol

ének

olvasás (vers, szabálytanulás → közösen, hangosan)

4. Egyes tantárgyakból a problémás részek megbeszélése. Kb. 1-5 perc

5. Önálló tanulás teljes csendben! Kb. 30 perc

6. Leckénként a legelőször elkészült tanuló füzetének ellenőrzése. Kb. 5 perc

7. A matematika feladatok eredményeit a legelőször elkészült tanuló a táblára vagy az frásvetítő fóliára felírja. (Esetleg más leckénél is lehetséges ez.) Kb. 2 perc

8. Tanulói önellenőrzés. Kb. 5 perc

9. Körbejárva minden tanuló füzetének ellenőrzése és láttamozása az összes szükséges tárgyból, közben már olvashatnak. Kb. 6-7 perc

10. Egyenkénti olvasás 4-5 mondat/fő. Vagy egy mondat közös ismétlése stb. Az olvasottak értelmezése, ha az idő engedi, és a téma olyan, az eljátszása. (Vers, nyelvtani szabály, angol szavak helyes tanulása) Kb. 15 perc

11. A tanulmányi munka értékelése.

Ki dolgozott szépen, ki hibátlanul, csendben, fegyelmezetten stb.

Jutalmazás piros ponttal. Kb. 1-2 perc

### 2. Technikai komplex foglalkozás (vázlatminta)

Szervezés: kézmosás, újságlap a padokban, technikai-rajz zsák kikészítése, olló, ragasztó stb.

A sablon kinyitása. Ezek ellenőrzése, mindenkinek megvan-e amire szüksége van. Kb. 5 perc

### Motiváció:

- a) A készítendő munkadarabokhoz illő hangulatkeltés. Vers, zene, mese, játék, hangszeres játék, film, megfogható tárgyi dolog, élőlény stb. Kb. 10-15 perc  
b) A legszebben sikerült munkadarabokat zsűrivel értéklejük, díjazzuk. (piros pont, faliújság, matrica) Kb. 1 perc

### A munka menete:

1. A kész munkatervek felmutatása, amelyet a nevelő előre elkészített. (Lehet több is.) Az elkészítés menetének ismertetése egy felnagyított méretű darabot a tanulókkal együtt nekik mutatva kell elkészíteni. Kb. 20 perc
2. Tanulók önálló munkája, közben differenciált segítségnyújtás. Kb. 10-20 perc
3. Az elkészült alkotások kiállítása. Kb. 1 perc
4. Teremrendezés. Kb. 10 perc
5. Zsűri kijelölése (akik szorgalmasak szoktak lenni, rendszeren elpakoltak stb.) fiút és lányt is kb. 3-4 fő Kb. 2 perc
6. Értékelés: a nevelő először mindenkit megdicsér!
  - a) Aki rendszeren dolgozott – arról nem tehet a gyerek, ha kétbalkezes Kb. 2 perc
  - b) A zsűri felmutatja az általa választott munkákat. (Sokszor részrehajlók.) Kb. 5 perc
  - c) A nevelő felmutatja azokat, amelyek valóban szépek, esztétikusak, értékesek. Kb. 2 perc
7. Díjazás Kb. 2 perc

### Technikai (komplex) foglalkozás tervezet

#### 3. osztályos homogén csoport

Téma: síkbábok készítése

Nevelési cél: a kézügyesség fejlesztése, a fantázia élénkítése, fejlesztése

#### 1. A foglalkozás témájának ismertetése:

Szükséges anyagok, eszközök, valamint figyelemfelhívás, anyagtakarékosság, baleset- és tisztaságvédelem

Anyagok, eszközök kiosztása

#### 2. A nevelő által készített síkbábok bemutatása:

Pl.: holló, róka, nyúl, sündisznó, tyúk és kakaska

– Sémák kiosztása – egyet-egyet választhatnak

– A munkamenet megbeszélése, rajzolás, színezés, vágás, ragasztás hurkapálcára

– A figurák egyéni elkészítése (segítségnyújtás)

– A munkák számbavétele, értékelése

#### 3. Három játékos pár kiválasztása, akik szöveggel szerepeltetik „alkotásaikat”.

Pl.: A holló és a róka

A nyúl és a sünök versenyfutása

Kukori és Kotkoda

A szereplők, a bábok és a foglalkozás nevelői értékelése.

(A legszebb bábok a faliújságra kerülhetnek.)



### 3. Nevelési beszélgetés (vázlatminta)

Szervezés: A nagy szönyeg kiterítése

Nevelő számára az anyag kikészítése

Kb. 2 perc

Nevelési célmeghatározása: (pl.: jó-rossz, barátság, csalás, családi szeretet, hanyagság stb.)

A probléma felvetése:

1. Irodalmi mű, vers, film, képzőművészeti alkotás bemutatása, amely tartalmazza a nevelési célunkat.

Kb. 10-15 perc

A probléma kibontása:

2. A látottak, hallottak megbeszélése a nevelési célhoz vezetően irányítva a beszélgetést.

Kb. 15-20 perc

Pl.: Miről szólt a történet?

Ki volt számodra a legszimpatikusabb?

Ki cselekedett helyesen? Miért?

Ki volt az, aki nem megfelelően viselkedett? Miért?

Te az egyik, illetve a másik szereplő helyében hogyan cselekedtél volna?

(Esetleg ennek eljátszása!)

Környezetedben találkoztál e már hasonló esettel?

3. Nevelői „vitazáró” a helyes nevelési cél megerősítésére.

Kb. 2 perc

4. A tanultak értékelése

Ki vett részt aktívan a beszélgetésben.

Dicséret, esetleg jutalomosztás. (pl.: piros pont)

Kb. 1 perc

#### Nevelési beszélgetés tervezete

2. osztályos homogén csoport

Téma: Az udvariasság

Nevelési cél: udvarias, kulturált emberi magatartásra szoktatás.

1. Ma az udvariasságról beszélgetünk.

Mit jelent az, hogy valaki udvarias?

A fogalom tisztázása:

– A gyerekek véleményének meghallgatása.

– Nevelői összegzés (az udvariasság a kulturált magatartás egyik szabálya)

2. Szerepjátékok: a nevelési cél elmélyítésére

Az első szereplőket a nevelő választja, majd az önként jelentkezők következnek.

– Öreg bácsi az autóbuszon (helyátadás)

– Idős néni nagy csomaggal (segítségnyújtás)

– Fehérbotos vak ember a zebrán (átvezetés)

– Találkozás kapu vagy ajtó előtt (előre engedés)

3. A tanulság levonása:

– A szereplők cselekedeteinek értékelése (a gyerekek is, nem csak a nevelő)

– Légy mindig udvarias, váljon alapvető tulajdonságoddá a mások iránti tisztelet és figyelemesség!

– ERKÖLCSI SZABÁLY

#### 4. Sport-játék foglalkozás (vázlatminta)

Szervezés: A kellékek előkészítése

Motiválás: Például ma szeretném tudni, hogy a jól végzett tanulás után hogyan tudtok játszani. Tanítsatok meg engem egy játékra, én is megtanítalak titeket egy újra. Kb. 2 perc

A foglalkozás menete:

1. a régi játék 2-3-szori eljátszása a játéktól függően, szabályok betartása. Kb. 10 perc
2. Az új játék szabályainak ismételése. Kb. 5 perc
3. Próba játék, a szabályok betartatása. Kb. 5 perc
4. A játék gyakorlása. Kb. 10 perc
5. Kívánság játék (az a teljes siker, ha az új játékot akarják, mert akkor tetszett nekik) Kb. 10 perc
6. Értékelés: az ügyesen játszó, szabályt jól betartók, a régi játékot bemutatók dicsérete. Jutalom piros pont lehet. Kb. 2 perc

#### Sport-játék foglalkozás tervezet

1. osztályos homogén csoport

Téma: új játék – „Hogy a kakas?”

Nevelési cél: a játékszabály pontos ismerete, a betartása, a játékkultúra fejlesztése

1. Gyülekező, sorakozó:

Az óvodából hozott játékokról tájékozódunk.

Ki milyen játékot tanult, ismer vagy szeret?

Néhány sokak által kedvelt játék eljátszása:

Pl.: Nyuszi ül a fűben...

Hátulsó pár előre fuss....!

Körben áll egy kislányka...

2. Új játékot tanulunk:

„Hogy a kakas?”

Szép kört alkotunk. Ők az eladók. Választunk egy vevőt, aki körben jár, kívül a körön.

Megkérdezi az egyik kofát:

„Hogy a kakas?”

Három garas!

Adja alább!

Nem adom, inkább a piacot körül szaladom!

Szalad és a vevőnek utol kellene érnie, de ha ügyes, beugrik valaki elé, és a vevő hoppon marad. Aki elé beálltak, az fut tovább.

3. Magyarázat, szöveg begyakorlása, próbajáték. (A szabály elmélyítése.)

– Gyakorlás (3x4-szer)

4. Értékelés a foglalkozásról, a nagyon ügyesek dicsérete

Bevonulás nótaszóval. (Pl. Debrecenbe kéne menni...)

## 5. Kulturális foglalkozás (vázlatminta)

Szervezés: teremrend, audiovizuális eszközök előkészítése, nagyszőnyeg kiterítése, esetleg a padokon rajzlap, színes ceruza, színes papír, olló, ragasztó Kb. 2 perc

Motiváció: A várható esztétikai élményhez kedvcsinálás, szép, jó, érdekes legyen Kb. 3 perc

A foglalkozás menete:

1. A tervezett mű (irodalmi alkotás, film, zenemű, képzőművészeti, népművészeti alkotás) előadása. Lehet a nevelő az előadó, de lehet audiovizuális eszközökkel a bemutatás.

Kb. 10-15-20 perc

2. Az előadás alatt vagy közben részenként megfigyelési szempontok adása, a mű elemzése.

Kb. 5 perc

3. A tanulók véleményének meghallgatása.

Kb. 10 perc

4. Tanári vélemény, amely a mű teljes értékelése!

Kb. 2 perc

5. Ha olyan jellegű a mű, egy részletének megbontása, eljátszása, lerajzolása. Kb. 10-15 perc

6. A tanulói produkciók (például aktivitás a beszélgetésben és verstanulásban, szereplésben, rajzolásban) értékelése. Jutalmazás.

Kb. 3 perc

### Kulturális foglalkozás tervezete

4. osztályos homogén csoport

Téma: Az állatmesék világa

Nevelési cél: A mesék mindig tanulságot hordoznak. A jó győz, a rossz vesztes lesz.

1. Motiváció: A mesékről beszélgetünk. Mit tanultunk róluk? Kik az állatmesék szereplői?

(A gyerekek emlékeinek összegyűjtése )

Hangulatkeltő mese: A kismalac és a farkasok

2. A mese megbeszélése, tanulságának levonása

Többet ésszel, mint erővel

Milyen tulajdonsággal rendelkezett a kismalac? (okos, ügyes, ötletes, csalfinta, bátor – ezek pozitív tulajdonságok)

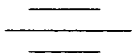
3. A tanulság elmélyítése:

Rajzolja le azt a jelenetet, ami a legjobban tetszett!

Rajzolás-korrekción (ez alatt zene is szólhat)

A legszebb, legkifejezőbb munkák bemutatása (sikerélmény biztosítása)

Értékelés: ésszel, ügyességgel, akarattal sok bajt elháríthatunk épp úgy, mint a kismalac.



## Értjük a szót?

Mottó:

„Az anyanyelvi nevelés  
eredményességének számos feltétele  
és többféle útja-módja van”

(Takács Etel)

### Ákombákom, irkafirka, szarkaláb

A magyar helyesírás szabályai szótári anyagában gyakorta találkozunk minden magyar nyelv és irodalom szakos tanár olyan ritkán használatos, a mindennapi nyelvből kiveszett szavakkal, amelyek jelentését manapság kevésbé ismerik. Az ajánlott és a kötelező irodalmi olvasmányok anyagában találkozunk ezen általános és szakműveltségünket gyarapító, a latin-görög nyelvből átvett, ám már elhalványult vagy teljesen ismeretlen jelentésű szavakkal.

A tankönyvek lábjegyzeteiben nem értelmezett szavak nyomába érdeink, hogy az adott irodalmi művek kevésbé érthető szavait is értsük.

PÓRA FERENC<sup>1</sup> munkájában az ÍRÁS címszó alatt (484) az *ákbákom* szót a „firkálás”, „irkafirka” szavakkal magyarázza. A rokon értelmű szavak nagy tudora ekként világosítja meg a címbéli szavunkat:

„*Ákbákom, szarkaláb* ügyetlenül csinált írásjelek”.

A SÁRKÖZI – szótár<sup>2</sup> az *ákbákom* értelmezésében a Pázmány Péter-féle magyarázatot hasznosította, azaz „zavaros beszéd”, azaz *ákbákom*.

A legújabb, sajátos feldolgozású nagyszótár, a 2004. évi kötet LACZKÓ-MÁRTONFI<sup>3</sup>-féle értelmezése Póra Ferenc magyarázatát vette alapul, azaz az *ákbákom* írás az „kusza írás”. De Laczkó Krisztina és Mártonfi Attila szerzőpáros ezt még az „ábra” szóval is kiegészíti.

A zavaros, kusza, ügyetlen kezű gyermekek írását, a vázlatosan, kuszán rögzített szövegrészt, a Nagy László-féle rajz- és szövegkezdemenyezéseket, a tervezés alatt levő ábrákat is *ákbákom*nak nevezhetjük.

CSERES TIBOR<sup>4</sup> 1966-ban az írói tekintélyről szóló esszéjében a játékos csengésű, ám ettől eltérő, negatív jelentést tulajdonít az írók tekintélyének.

„Az írói tekintéllyel baj van, s azt mondják: *ákbákomok* vannak az irodalmi tudat tábláján, s azt nekik, (fiatal íróknak) kell letörölniük.” Tehát a zavaros, kusza beszéden és íráson kívül az *ákbákom* szó erkölcsi vonatkozása is.

Nagy ajándék a szóértelmezés címeként választott Póra Ferenc-féle rigmus, amit diákjaink órai jelszóként, dolgozatjavítási mottóként hasznosíthatnak.

### Alabástrom? Alabárdos?

A Magyar helyesírás szabályai szótára ugyan szerepelteti a görög-latin eredetű alabástrom háromszótagú (az alabárdossal összecsengő) szót, de nem magyarázza jelentését. Az 1999-ben harmadik kiadását megélt Magyar Szókincstár<sup>5</sup> nem vette fel példaanyagába e főnevet. A legújabb – az értelmező szótár gazdagságát jól tükröző – HELYESÍRÁS<sup>6</sup> című kötet

szerint az alabástrom „áttetsző, fehér kristályos gipsz”. Ezen sajátos anyagnév értelmezését a Bakos-szótár<sup>8</sup> további jegyekkel gazdagítja. Azaz az alabárdos: „finom szemcsés gipsz”, a „márványhoz hasonló, de lényegesen puhább”.

Ám, ha a TÜZÉP üzleteiben alabástromot kérünk, lehet, hogy meglepetést keltünk ezzel.

Segítsük a szakembert, nevezzük meg magyarul: alabástromot, azaz puha, finom szemcsés gipszet kérünk.

## IRODALOM

1. Póra Ferenc: A magyar rokon értelmű szók és szólások kézikönyve. Gondolat, Bp. 1991
2. Sárközi Mátyás: Mit is jelent? Osiris, Bp. 2005
3. Laczkó Krisztina-Mártonfi Attila: Helyesírás, Osiris, Bp. 2004
4. Cseres Tibor: Hol a kódex? Magvető Kiadó, Bp. (1971)
5. Magyar szókincstár (főszerk. Kiss Gábor) Tinta Könyvkiadó 1999
6. Laczkó Krisztina-Mártonfi Attila: Helyesírás, Osiris, Bp. 2004
7. Bakos József: Idegen szavak szótára. Bp. Akadémiai Kiadó

### SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gévelt”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelőéről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásoktól lehetőleg tekintsünk el.

Azoktól a szerzőktől, akik megfelelő feltételekkel rendelkeznek, számítógéppel írt kéziratot kérünk lemezen és nyomtatva is.

Nagyon fontos, hogy külön lapra írják föl *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét, valamint irányítószámos lakcímüket*.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk. Szerkesztőségünknel is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem örzünk meg és nem is küldünk vissza.

BOGNÁRNÉ KOCSIS JUDIT

tanár

Veszprém

## Karácsony Sándor ideális pedagógusképe

*Nézete a pedagógusképzésről, a pedagóguspályáról*

### Történelmi háttér

Karácsony Sándor a két világháború közötti időszakban végezte tevékeny pedagógiai, kutatói munkásságát. Ismerkedjünk meg ennek az időszaknak történelmi, oktatáspolitikai helyzetével, különös tekintettel a felsőoktatásra, a pedagógusképzésre.

A Tanácsköztársaság bukása után súlyos veszteség érte hazánkat. A forradalmi intézkedések visszavonása után helyreállt a régi rend, ugyanakkor ennek hatásaként a felsőoktatásban is változások indultak meg. A trianoni béke megkötése után a magyar felsőoktatás intézményhálózata is módosult (1920-tól a kolozsvári és a pozsonyi egyetem Budapestre került, 1921-ben a kolozsvári Szegedre, 1923-ban a pozsonyi Pécsre került).

1922-1926 közötti időszakban megszervezik az ország egységes tudományos intézményrendszerét. 1924-ben a vidéki egyetemek fejlesztésével és a felsőoktatás intézményhálózatának ésszerűsítésével megkezdődött a tanárképzés reformja. Erre a reformra azért volt szükség, mert a korábbi (1883. évi) törvény idejét múlta. Ugyanis ebben még a tanári oklevél megszerzéséhez nem volt szükség a tanárképző intézet látogatására. A tanárjelöltnek a szaktantárgyak és a pedagógia egyetemi előadásainak látogatása mellett csak a tanításhoz szükséges vizsgatárgyak letételét (alapvizsga, szakvizsga, pedagógiai vizsga) és egyéves szakmai gyakorlatot írtak elő.

Az új törvényi szabályozással az egyetemek bölcsésztudományi fakultációja mellett megalapították a tanárképző intézeteket, amelyek biztosították a középiskolai pedagógiai pályára készülőknek, hogy szaktudományaikkal is részletesen megismerkedhessenek. Vagyis a bölcsészeti kar feladata csak az elméleti tanárképzés volt, ezért volt szükség a tanárképző intézetek felállítására. A tanárképzés tehát kötöttebbé vált, hiszen kötelezővé tették a tanárképző intézeti tagságot. A tanárképző intézetek székhelyein gyakorló középiskolákat jelöltek ki, ezek a középiskolák aztán szoros kapcsolatban álltak az intézettel.

Az 1927. évi rendelkezés szerint a tanári vizsga három részből áll: alapvizsga (magyar irodalom története, amennyiben nem irodalom szakos, idegen nyelv a jelölt szaktárgyai, a modern nyelv és a történelem szakosok számára latin szöveg fordítása), szakvizsga (a jelölt szaktárgyai), pedagógiai vizsga (pedagógia, filozófia). A minden hallgatóra kiterjedő bölcsész-kari reform 1933-ban került bevezetésre.

Az 1920-as évektől a tanárképzésben két sajátosság figyelhető meg: az egyik a gyermeklélektan erősödése, ezáltal a reformpedagógiai mozgalmak beépülése a hivatalos szemléletmódba, a másik a szociológiai témák megjelenése.

Az 1914/15-ös tanévben indul meg a debreceni egyetemen a református hittudományi, a jogi és a bölcsészettudományi karon a képzés. 1934-ben habilitált Karácsony Sándor, aki a második magántanár volt a debreceni egyetemen.

## Karácsony Sándor filozófiája a reformokról

Karácsony Sándor gyakorló pedagógusként, kutatóként, a kor embereként tisztában volt a helyzettel, a problémákkal, mindazzal, ami a magyar pedagógiai életben zajlott. Véleményének hangot is adott, amit legbővebben *A magyar észjárás* című könyvéből ismerhetünk meg. Foglalkozott a népiskolai, középiskolai és az egyetemi reformmal egyaránt. Írásának, nézetének talán legismertebb mondatai:

„Magyar közoktatásügyi reform elképzelhetetlen és hiábavaló a felületeken. Kárba veszett fáradság a meglévő elemek akármelyik elmés variálása is. Tétova tapogatózás, ügyetlen próbálgatás, céltalan eszkabálás minden gesztusunk a nép, a középosztály és a szofokrácia lelki alkatának vizsgálata, ismerete, történelmi kialakulásának pontos nyomon követése, valamint mibenlétének tudomásul- és tekintetbevétele nélkül.” (Karácsony S., 1939:178)

Mindenekelőtt kijelenti az egyetemi reformintézkedések, tervek megközelítéséhez, megvitatásához nagyfokú alázatosságra, a téma iránti – jó értelemben vett – együgyűség szükséges.

A változtatás, a reform oka, hogy az oktatás színvonala nem megfelelő. Ezért próbálnak szelektálással, tehetségkutatással, szigorított ellenőrzéssel, tantervváltoztatással, megreformált tanárképzéssel, tanárok továbbképzésével, tankönyvvizsgálattal és új rendtartással javítani a kialakult helyzeten. Az intézkedések nagyszáma azt mutatja, hogy nagy a baj. Karácsony Sándor hangsúlyozza, mindegyik reformelképzelés tartalmaz igazságokat, de lényeges változást nem fog eredményezni. A probléma okát máshol kell keresni.

### Az oktatásban megjelenő problémák okai

Karácsony Sándor a szofokrácia lelki alkatában, a magyar nyelvre és népre vonatkozó sajátosságokban látja a megoldást, a javítás lehetőségét a pedagógusok munkájának eddig megfigyelhető sikertelenségeire.

Filozófiája szerint minden nevelés nyelvi nevelés. Ha figyelembe vesszük a nyelvünkre vonatkozó sajátosságokat (szemléletesség, mellérendelés), akkor eredményesek lehetünk a tanításban. A fő probléma, hogy az iskolában a tanárok ún. fordításnyelvet használnak, amely a tanulók számára nem érthető. Nincs a kultúra közvetítésére alkalmas sajátosan magyar nyelvezet. Az értelmiség nem képes továbbfejleszteni magyar rendszerben a kultúrát.

A tudományos rendszerünk egységes világképét felapróztuk kis darabokra, tantárgyra, amelyek a tanulók fejében nem állnak össze teljes egészé. A tananyag nem a magyar filozófiának megfelelő.

„...a magyar filozófia szemléletes, kézzelfoghatóságából végtelenbe vetülő s onnét ismét a kézzelfoghatóságba hazataláló, hiperbolikus formájú, reális alapú, transzcendens jellegű.” (Karácsony S., 1939:434)

### Változások a pedagógusképzésben

A tanító- és tanárképzésben is változások indultak meg. A tanulmányi idő meghosszabbításának indoka, hogy jobban megbecsüljék, elismerjék a tanítók munkáját, illetve eredményesebben tudjanak felkészülni hivatásukra. Ezt célozza a munkaiskola típusú rendszerre törekvés is. A módszerek elsajátítása önmagában nem elég. Karácsony Sándor saját diákkori élményét meséli el, amelyen keresztül megmutatja, hogy az idősebb, tanári oklevél nélkül tanító lelkészek sokkal sikeresebbek voltak, mint a módszereket tanult fiatalabb társaik. A lényeg, hogy

ők őszintén, egyéniségükkel tanítottak, vagyis inkább csak beszéltek róla, amit néha számon is kértek. Az ő viselkedésük a magyar léleknek megfelelően objektív és primitív volt egyszerre, ezért volt eredményes.

A tanárképzés újragondolása különösen fontos, hiszen csak jól felkészült, képzett pedagógusoktól várható el hatékony munka. Elítélte, helytelenítette, hogy az óvónők, a tanítók tanulnak a legkevesebb ideig, rossz elképzelés az, hogy a legkisebbekhez elég a legalacsonyabb képzési forma is. A kisgyermekkel foglalkozók felelőssége nagy, ők adják meg az alaphangot az iskolához, övelük kapcsolatosak az első iskolai élmények. Ezért olyan fontos a képzés egyetemi szintre emelése. A pedagógusoknak állandó képzésben kell lenniük, mert csak így tudnak lépést tartani a diáksággal.

### Az ideális pedagógusról

Karácsony Sándor nézete szerint a tanárnak gondolkodónak, jól felkészültnek kell lennie, aki kitartóan arra törekszik, hogy a maximumot hozza ki mind a diákságból, mind saját magából. A tananyag korrekt átadását hangsúlyozza mindamellett, hogy az oktatás szót elveti, helyteleníti. Hiszen ez a szó egy felülről jövő, egyirányú cselekvést feltételez, amely kapcsolatban a diák csak oktalan lehet, ezért kell oktatni. Karácsony Sándor azonban elveti ezt a diktatórikus jelleget, és a tanítás tanulás folyamatának demokratikus, egymást elfogadó voltát hangsúlyozza, mivel csak így alakulhat ki növekedés, fejlődés. A nevelést tehát fejlődésnek, ugyanakkor szociális relációnak, társas lélektani megnyilvánulásnak fogja fel.

A nevelő szerepe a fejlődés-lélektanban leírt életkori szakaszoként változik. Az ő megfogalmazásában az válhat jó pedagógussá, aki bölcs, közlékeny, a problémákra nyitott, tájékozott és filozófikus alkat. Hiszen a nevelésnek az a célja, hogy a nevelő a növendéket a növekedésre, illetve a felnőtté válásra segítse. A növendék pedig akkor válik felnőtté, amikor már a másik embert autonóm lényként tiszteli. Ez tehát az új pedagógiai alapviszony Karácsony Sándor rendszerében, amelyben az autonóm diáknak tanulni szabad, de nem tanulni egyetlenegynek sem lehet.

A tanórán azonban nemcsak oktatni, hanem nevelni is kell, egész személyiségünkkel, egész valónkkal. Hitelesen. Ugyanúgy kell viselkedni tanórán és tanórán kívül is, mert ha a diák tudja, érzi, látja a különbséget, akkor bármit mondunk, nem lesz igazi eredménye. A tanár szerepe, hogy helyes irányba tereljen úgy, hogy mindeközben érezhető legyen a feléjük áradó szeretet és igazság. Fontosnak tartja, hogy mindig emberként álljunk a diákok elé, őszintén vállalva a jó vagy rossz lelkiállapotunkat.

„No fiúk, olyan jó kedvem van, hogy madarat is fogathattok velem. Kívánjatok valami nagyot, megadom.” (Karácsony S., 1943:56)

A pedagógus személyisége, szerepe tehát döntően befolyásolja az egész iskolai, iskolán kívüli munkát. Karácsony Sándor három tanártípust különböztet meg:

- akik csak a tudást képviselik, rengeteg ismeretük van - hatásuk azonban inkább csak közvetett, átadni a tananyagot csak részben tudják, így ez nem hatékony,
- akik közvetíteni, átadni tudják az ismeretet, ez a kategória többet ér az előzőnél,
- olyan emberek, akik képesek mozgósítani a tömegeket, akik szavára felébred a felelősség tudat mindenkiben.

A legutóbbi típusból azonban nagyon kevés van.

A tanártípusok vizsgálatánál még egy kategóriát külön meg kell említeni, amelyről Karácsony Sándor is részletesen beszél, a **református pedagógus**. Ha Karácsony Sándor műveit, írásait nézzük, megállapíthatjuk, hogy filozófiáját mélyen áthatja a vallásosság, pontosabban a református volta. A református hit szerinte olyan belső lelkiület, amely fő jellemzői az egysze-



rűség, az alázatosság és (sok esetben) a csökönyösség. Az egyetemes papság elvét hirdette. Ezt a magatartást a mindennapi pedagógiában nem könnyű megvalósítani, ehhez szükség van gyakori önvizsgálatra, és nem szabad elfelejtenünk a kegyelemről sem.

„Református nevelőnek lenni éppen ezen összeférhetetlennek látszó tények megvalósulását jelenti, hogy a tekintély is csorbulatlan, az anyagot is elvégezzük, mégis megmarad a bizalmon és megbízáson alapuló egyetemes papi elv. (Karácsony S., 1943:170)

A pedagógusok magukat a legtökéletesebbnek, a legokosabbnak hiszik, a reformátusságukról pedig elfelejtkeznek, vagy legalábbis hanyagolják. Karácsony Sándor mégis bizakodó, és hiszi, hogy legalább a református iskolákban jobb vagy jobbítható a helyzet.

Karácsony Sándor szerint a vallásos nevelésnek minden óra keretébe be kell épülnie, bár klasszikus helyei ennek nyilván a hittanórák. A vallásos nevelés nem más, mint vallásos magatartás, társas lélektani értelemben: törekvés afelé, ami szent. A nevelőnek pappá kell magasztosulnia, aki vall hitéről, a gyermek pedig, aki ezt hallja, érzi, ő is hisz.

„A vallásos nevelő nem okvetlenül a tízparancsolatot tanítja, még nem is okvetlen ahhoz fűzi vallásos természetű mondanóját...De akár tanít, akár egyebet cselekszik, arról vall, hogy nem magunkéi vagy egymáséi, hanem az Övéi vagyunk...” (Karácsony S., 1943:161)

## Néhány konklúzió

Zsolnai Józsefnek 1996-ban *Az alkotó pedagógia programja* című munkájában megtalálhatóak az ideális pedagóguskép jellemzői. Hasonlítsuk össze ezeket össze a Karácsony Sándor által támasztott elvárásokkal, így egyértelműen kimutatható a két rendszer közti különbség.

A pedagógusoktól elvárt tulajdonságok Zsolnai József szerint a következők (2001):

... *lelkileg egészségesek*

Karácsony Sándor ezt a kritériumot nem hangoztatja írásaiban, de a sorok között, illetve a többi elvárása alapján egyértelműen kijelenthető, hogy alapvető dolognak tartja a pedagóguspályához, hiszen másképp nem tudna példaként diákjai előtt állni.

... *értenek a tervezéshez*

A pedagógusoknak a tanulók tanulásának megtervezéséhez is érteniük kell. Karácsony Sándor fontosnak tartotta, hogy segítséget nyújtson a tananyag elsajátításában, érezzék, nem értelmetlenül tanulnak. 1929-ben jelenik meg az első diákoknak szóló műve *A tanulás mesterfogásai*, majd 1931-ben a *Leckék a leckéről* című önálló kiadványa. Mindkettő fő mondanivalója, hogy az életnek tanuljanak, és válasszanak más módszert, ha eddig sikertelenek voltak. Sok-sok praktikus tanáccsal, biztatással látja el őket.

„Négy praktikus tanács. Ne muszájból és ne vakon! Felaprózva, de ne elaprózva! Összefüggésben az életünkkel. A magunk egyéni módszere szerint.” (Karácsony S., 1931:3)

... *értenek a szervezéshez*

Karácsony Sándorról valóban kijelenthető, nemcsak írt a közösségek szerepéről, feladatairól, hanem ő maga is irányítója, aktív résztvevője volt több szervezetnek. Munkáját pártállástól függetlenül elismerték. Az őt ért politikai támadások idején Lukács György kijelentette: a kommunista pártnak szüksége van az ifjúságra ilyen nagy hatással bíró személyre, ennek ellenére félreállították, kényszernyugdíjazták.

1922-ben bekapcsolódott a KIE (Kereszttyén Ifjúsági Egyesület) munkájába. A serdülő korcsoport foglalkozásaiból alakult ki a cserkészlet, amelynek elsőszámú, rendkívül népszerű

és elismert vezetője, majd a Magyar Cserkészszövetség társelnöke lett Sík Sándor mellett. E munkájának eredményeként jelenik meg a *Regős Káté* (1930), amelynek szerkesztője és részben írója is. Ez a *Táborozási Segédlet II. rész*, abban ad segítséget a cserkészeknek, hogy mire érdemes figyelniük, ha falura, illetve városba mennek portyázni. Kiemeli a honismeret szerepét, hatását a fiatalok életére és buzdítja őket az ilyen jellegű kutatómunkára.

„Annak a fiatal nemzedéknek – amely arra van hivatva, hogy a népet vezesse, gondját viselje, az állam és a társadalom számára hasznos polgárt neveljen belőle – legfontosabb teendője, hogy a népet alaposan megismerje.” (Karácsony S., 1930:6)

...értenek az elemzéshez

Vagyis a kitűzött célokat számba véve képesek megállapítani kit milyen felelősség terhel.

Karácsony Sándor értett a pedagógia, a pedagógiai helyzet értékeléséhez, számos munkája bizonyítja ezt. Ezen kívül Karácsony Sándornak három ifjúsági regénye jelent meg pedagógiai célzattal, amelyek az iskolai élet elemzésére épülnek: *A csucsai front*, *A Siccki-banda* és a *Holdbéli diáklelet*. Bár ezek szépirodalmi formában megfogalmazott történetek, mégsem tekinthetők tipikus ifjúsági regényeknek. *A csucsai front* című regény a budapesti Zrínyi Miklós Főgimnáziumban töltött éveiről szól, a fiatal tanár és az osztálya viszonyait meséli el. Az elsős gimnazisták befogadták új, kezdő tanárukat, hiszen jól értette nyelvüket.

1918-tól a kassai főreáliskolában tanított, amelynek tapasztalatait *A Siccki-banda*, *A barátkeresés regénye* című regényében írja le. A történet szereplői második gimnazisták, főhőse pedig Karacs Laci, egy földbirtokos fia, aki kitűnő tanuló. Nem is a tanulással van problémája, hanem a barátok keresésével, hiszen újként kerül az osztályba, és nem ismer senkit. A regényben nagy jelentősége van a Sánta embernek, a mankóval járó fiatal tanárnak, akiben a fiatal Karácsony Sándor személyisége bontakozik ki.

Harmadik regénye a *Holdbéli diáklelet* című. Ez az írása is folytatásokban jelent meg *Az Erő* című újságban, de anyagi okokból 1932-ben megszűnik a lap, ezért a történet csak 1948-ban folytatódik újra. Ebben a művében nem tanárként fejt ki gondolatait, hanem egy 14 éves diák bőrébe bújva, aki mindenkiben csalódott. Elkeseredettségében itt hagyja a Földet és a Holdra száll. Megnézi milyen ott a diákok élete. Mivel ott sem könnyű minden tekintetben az élet, visszajön, és itt próbál másként viszonyulni a feladatokhoz. Sikerral jár.

E három önéletrajzi jellegű regényében valóságos, ténylegesen megélt helyzetekről ír szépirodalmi köntösben.

Karácsony Sándor *Az Erő* című havonta megjelenő ifjúsági lap szerkesztői feladatai mellett fontosnak tartotta, hogy minden szám vezércikkét ő írja. A témaválasztás rendkívül eredeti volt, hiszen a diáklelet főbb kérdéseit vette sorra, például emberi kapcsolatok, barátok, tantárgyak, hónapok stb. 1922 novemberében elsőként, 1923 szeptemberétől azonban már folyamatosan olvashatók írásai. Később önálló kötetben is megjelennek, *A nyolcéves háború* (1944) címmel, amely tulajdonképpen nyolcvan vezércikket tartalmaz.

... jó kommunikátorok

Karácsony Sándor, vagy ahogy sokan nevezik a „nagy hírvű professzor” rendkívül népszerű volt tanítványai körében. Előadásaira alig lehetett beférni, mindenki hallani szerette volna lebilincselő történeteit.

... jó diagnoszták

Bár tesztekéről, szintfelmérőkről nem olvashatunk műveiben, mégis a példáiin keresztül érezhető, hogy tisztában volt diákjai képességeivel, és megpróbált szinte egyénre szabottan segíteni rajtuk.

*... biztonságos döntéshozók*

Karácsony Sándor műveiben többször bemutat tanítása során felmerülő problémákat, illetve azok megoldásait. Ezeken keresztül jól látható, hogy döntéseiben következetes. (Karácsony S., 2003)

*... biztonsággal eligazodnak az értékek világában*

Karácsony Sándor értékválasztása egyértelműen kiderül az írásaiból. Mélyen hívő református, aki szívfügyének tekintette a református vallás hirdetését.

*... ismerik a különféle pedagógiai paradigmákat, alternatív pedagógiákat és programokat, felkészültek ezek értékeinek és gyenge pontjainak megítélésében*

Búzás László (1989), Németh András (2002) és sokan mások is úgy gondolják, hogy Karácsony Sándor pedagógiai rendszerére nagy hatással voltak a különböző alternatív pedagógiák, a korabeli modern irányzatok (reformpedagógia, új lélektani koncepciók). Valóban ismerte a különféle pedagógiai paradigmákat, írásaiban hivatkozott rájuk. Herbart nevelési rendszerét határozottan elítélte. (Karácsony S., 1942.)

*... elismerik, hogy műhibákat követhetnek el, és vállalják a felelősséget*

Karácsony Sándor elismeri, hogy követhetünk el hibákat. Ezért kell állandó önképzéssel törekedni az optimális, ideális tanárképre, hiszen a diákok számára példaként állnak mind az iskolai, mind az iskolán kívüli tevékenységükben, viselkedésükben.

*... jogérzékük fejlett*

Karácsony Sándor tisztában van a jog szerepével, külön foglalkozik a tanulói jogokkal. Társas lélektani rendszerében a jog az egyik kategóriaként jelenik meg a vallás (világnézet), társadalom (érték), tudomány (nyelv), művészet mellett.

*... nyitottak a filozófiára, a tudományra és a művészetekre*

Az előbb bemutatott társas lélektani rendszerében szerepelnek ezek a fogalmak kategóriaként, kivéve a filozófiát, viszont rendszerének alapja a magyar gondolkodásmód.

*... alkotásra, adaptálásra érettek*

Karácsony Sándor munkássága rendkívül gazdag és sokrétű, elég, ha filozófiai műveit, pedagógiai regényeit, színdarabjait említjük. Pedagógus, aki nemcsak leírja, hanem hiszi és hirdeti is meggyőződését.

*... a legkülönbözőbb pedagógus szerepekben képesek hiteles teljesítményt nyújtani*

Hiteles személyiségének egyértelmű bizonyítéka, hogy rendkívül sok fiatalta maga köré tudott gyűjteni, tanítványává tenni, akik ha bajban volt, segítették, sőt halála után is gondozták, terjesztik műveit. Tehát nemcsak elvárta a pedagógusoktól, hanem életében is erről tett tanúbizonyságot.

## **Összegzés**

Karácsony Sándor és Zsolnai József ideális pedagógusképe nem áll távol egymástól. Mindketten a pedagógiai kreatológiát és a pályaalakulást kérdését vizsgálják. Míg Zsolnai Józsefnél jól kidolgozott rendszerben olvashatóak a kritériumok, addig Karácsony Sándornál úgy kell összeszedni, kihámozni a nem mindig könnyen olvasható és emészthető írásaiból.

Karácsony Sándor *Ocsúdó magyarság* című könyvében olvasható a *Tanulássalenes tendencia diákjaink között* fejezetben, hogy a diák a tanulást 1942-ben értelmetlennek, ellenszenvesnek, nehéznek, unalmasnak és robotmunkának érzi. Majd a leendő pedagógusokhoz fordul:

„Vajon ezt tudva készülnek tanári pályára filozoptereink?” (Karácsony S., 1942:335).

A diák vélemény ma is helytálló, csak úgy, mint a kérdés. Az ideális pedagóguskép újrágondolása segíthet abban, hogy a nevelői munka valóban értéké váljék.

## IRODALOM

- Búzás László (1989): *A reformpedagógia hatása a hazai pedagógiára és oktatásra*. Budapest, Tankönyvkiadó  
Karácsony Sándor (1930) *Regős Káté*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség  
Karácsony Sándor (1931) *Leckék a leckéről*. Budapest, Az Erő Kiadása  
Karácsony Sándor (1939) *Új háromkirályok csillaga*. Budapest: Exodus  
Karácsony Sándor (1943): *A csucsai front*. Budapest, Exodus  
Karácsony Sándor (1943) *Aki dudás akar lenni*. Kolozsvár: Exodus  
Karácsony Sándor (1985, 1. kiadása 1939) *A magyar észjárás*. Budapest: Magvető kiadó  
Karácsony Sándor (1993) *Magyar nevelés*. Pécel: Csökmei Kör  
Karácsony Sándor (1995) *Hatalom alá vetett ember*. Budapest: Harmat Kiadó  
Karácsony Sándor (1997) *A cinikus Mikszáth*. Budapest: Hét Krajcár Kiadó  
Karácsony Sándor (1999) *A nyolcéves háború*. Pécel: Csökmei Kör  
Karácsony Sándor (2001, 1. kiadása 1947) *A magyar béke*. Pécel: Csökmei Kör  
Karácsony Sándor (2002, 1. kiadása 1942)) *Ocsúdó magyarság*. Budapest: Széphalom Könyvműhely  
Karácsony Sándor (2003, 1. kiadása 1946) *Magyar ifjúság*. Budapest: Széphalom Könyvműhely  
Karácsony Sándor (2003, 1. kiadása 1933) *Magyarság és nevelés*. Budapest: Áron Kiadó  
Karácsony Sándor (2004, 1. kiadása 1943) *A magyarok Istene*. Budapest: Széphalom Könyvműhely  
Karácsony Sándor (2006, 1. kiadása 1941) *A könyvek lelke*. Budapest: Széphalom Könyvműhely  
Kontra György (2003): *Karácsony Sándor, a nagyhirű professzor*, Budapest, BIP  
Mann Miklós (1997): *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között*. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum  
Németh András (2002): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest, Osiris  
Zsolnai József. (1996): *Az alkotó pedagógia programja*. In: Alkotó pedagógia. Pécs, JPTE  
Zsolnai József (2001): *Az alkotó pedagógia tovább(i) él(ete) Pápán*. Pápa, VE TK

---

Dr. MOLNÁR PÉTER

adjunktus

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Szeged

## A pajori iskola emlékére 1907–2007

Mit jelent az ember életében az iskola? Mit őriz meg (erősen szelektív) emlékezetünk gyermekkorunkból?

Folytathatnánk a kérdések sorát. Ebben az emlékkönyvben idős emberek megválasztai olvashatjuk. A bevezetőben ezt találjuk:

„Ez nem egy tudományos mű, s nem egy száraz tényeken alapuló adathalmaz lesz. Ez egy igen szubjektív, szívből-szeretéből összegereblyézett nagy-nagy emlékezetbogllya!”

A Tisza-Maros szögben 1906-ban iskolát kezdtek építeni. Az iskola alapítását kérelmezők felismerték, hogy a tanyavilág lakóinak is szüksége van a műveltségi alapok megszerzésére. 68 évig teljesítette is küldetését az épület.

A történelmi változások, az 1970-es tiszai árvíz segítettek szétszórni az ott lakókat. Csökkent a gyermeklétszám, útban volt az iskola a termelészövetkezeti termőföld táblásításának. 1975-ben lebontották az épületet, azóta nincs pajori fiókiiskola.

Miért kezdett el hiányozni azoknak, akiknek közük volt hozzá? Az ember egy bizonyos életkor után visszatekint a megélt évekre. Számot vet: most mi ő, mit ért el életében, milyen tényezők befolyásolták elért eredményeit?

Szebben, emberibben nem igen lehet iskoláról, pedagógusról nyilatkozni, mint ahogy azt az emlékkönyvbe írók tették. Felsoroltak a maguk módján mindent, amit a szakmában nevelésnek, szocializációnak neveznek. Érdekes, hogy földműveléssel foglalkozó, népes családok gyermekei boldognak érezték gyermekkorukat. Mit adott át ez az iskola az oda járóknak?

„Megtanultuk tisztelni, becsülni szüleinket, tanítóinkat, társainkat: emberré váltunk.” – írja az egyik visszaemlékező. Így egy másik: „.... a téli vaskályha melegségét lelkemben őrzöm. Bármilyen nagy volt a hó télen, biztosak lehettünk, hogy tanítóink meleg kályhával várnak bennünket, átfázott kezünket, lábunkat, testünket melegíthetjük a kályha körül. A szeretet melege évszaktól függetlenül is mindig várt, amit soha el nem múló emlékként viszünk magunkkal.”

Az emlékező öregdiákok írásaikban kutatják az oktatás-nevelés eredményességének titkát, okát. „.... sokszor egyszerre tanultunk az elsősöktől a nyolcadikosokig, így elkélt a fegyelem is. Én nagyon szerettem, amikor így együtt voltunk kicsik és nagyok, mi tanyai gyerekek a pajori iskolában. Egyformák voltunk: mezítlábasak, éhesek és szegények, de ez összetartott minket.”

Az iskolák államosítása után új világnézet közvetítésére kényszerítették a pedagógus társadalmat. Az egyik volt tanuló erről így ír: „Később sokat töprengtem, hogyan tudtak materialista világnézetet oktatni vallási meggyőződésük ellenére. Rájöttem, hogy zseniálisan alkalmazták azt a bibliai tanítást: »Adjátok meg a császárnak, ami a császáré, és az Istennek, ami az Istené« .”

„1950-ben voltam első osztályos, és sajnos *balkezes*, ami akkor főbenjáró bűn volt. ... arról le is kellett szoktatni. Sajnos, az nagyon nehezen sikerült (vagy talán nem is).”

Exempla trahunt

„mindaz, amit tanítóimtól kaptam, életpályám vezérfonalát adták, pedagógusként példaképként tekintettem vissza fáradságot nem ismerő lényükre.”

Ezek a hálás tanítványok az alábbi szövegű táblát állították az egykori iskola helyére, ahol pihenőpad és feszület várja a látogatókat:

ÁLLÍTOTTÁK  
AZ ISKOLA HAJDANI DIÁKJAI,  
AKIK EGYKOR ITT TANULTÁK  
A BETÜVETÉST,  
AZ EGYSZER-EGYET, A HISZEKEGYET, ÉS  
MEGHATOTTAN EMLÉKEZNEK  
RÉGVOLT GYERMEKKORUKRA,  
EGYKORI ISKOLÁJUKRA, ÉS  
FEJÜKET TISZTELETTEL MEGHAJTVA  
HÁLÁVAL GONDOLNAK TANÍTÓIKRA.

*Bába Kiadó, Szeged, 2007. A kötetet összeállította: Molnár Gergely és Molnár Mária. 191.p.*

## Milliókat érhet a svábhegyi tiszta levegő

Érthetetlen módon bezárásra ítélte a kormány az országosan is jó hírű Svábhegyi Gyermekgyógyintézetet. Másfél évtizeddel ezelőtt Andrásfalvy Bertalan művelődési és közoktatási miniszter kitüntető oklevelét, elismerését kaptam nyugdíjba vonulásomkor a Fővárosi Iskolaszanatóriumban kifejtett iskolaigazgatói tevékenységemért. Huszonhárom tagú tantestületemmel figyelemre méltó eredményeket produkáltunk. Most, amikor végveszélybe került ez a pótolhatatlan érték és intézmény, megbocsáthatatlan bünt követnek el azok a hivatalos kormányzati szervek, amelyek ennek szétverésére vetemedtek.

A Svábhegyi Gyermekgyógyintézet és Iskolaszanatórium négy telephelyből állt: a Heim Pálban, a II. sz. Gyermekklinikán és Budakeszin is működő részlegein túl a legnagyobb a szabadság-hegyi (svábhegyi) gyermekgyógyintézet volt, amelyben tanítás is folyt. A fogaskerekűről leszállva önkéntelenül is mélyebbeket lélegzik az ember. Körös-körül fák, a levegő tiszta, pormentes. Zöld környezet, ideális hely gyermekeknek. De egyikük sem a saját jószántából került ide: valamilyen betegsége gyógyítása céljából. A gyermekeket azért küldték ide az ország legtávolabbi részeiből is, mert a helyi szakrendeléseknek, gyermekkórházaknak nem sikerült úgy beállítani kezelésüket, hogy azután panaszmentesen, zavartalanul élhessék életüket. A szülők tapasztalhatták, hogy mi a különbség gyermekük egészségi állapota, jó hangulata, testi-lelki fejlődése között a szabadság-hegyi/svábhegyi kezelés előtt és után. Az itt dolgozó orvosok, szakápolók és tanárok kitűnő eredményeket mutattak fel.

Légzőszervi és más betegségekben szenvedő gyerekek kerültek ide, hogy orvosi gyógykezelésük mellett tanuljanak, iskolai elmaradásukat pótolják. Az itteni iskola az intézet orvosával a legszorosabban együttműködött. Volt, ahol tantermekben tanultak a gyerekek, volt, ahol betegágyuk mellett. A kórházi pedagógia egyéni foglalkozást igényelt. Azok az orvosok, ápolónők és pedagógusok, akik tudásukkal és szeretetükkel körülvették a tanulókat, zálogai voltak a mihamarabbi gyógyulásnak is.

Akik hosszabb időt töltöttek az iskolaszanatóriumban, azoknak ez az életszakasz döntő fontosságú volt a jövőjüket illetően is. A szülők is tudták, hogy gyermekeik itt értelmes és hasznos elfoglaltsággal töltötték napjaikat, így kevesebbet aggódtak. A beutalt gyerekek számára a legfontosabb dolog a gyógyulás volt. Az orvosi, egészségügyi előírásokat szigorúan betartva, a szellemi megterhelések ellensúlyozására szerveztük hegyvidéki környezetben a természetjáró sétákat, a közeli fővárosi nevezetességek megtekintését. A beteg gyermekek számára létesített gyermekkórházi iskolai könyvtár könyveit kézből kölcsönözve kapták a diákok. Népszerűek voltak a gyermekklubprogramok. Ha most valaki ehhez hasonló kaliberű gyermekgyógyintézményt kívánna létrehozni, sok évtizedes, küzdelmes munkájába kerülne megszervezni.

Megszüntetni, bezárni, szétverni a legkönnyebb dolog. A beteg, gyógyulni vágyó kisgyermekeket hamarosan zsúfolt városi kórházakba kényszerítik, sértve ezzel a gyermekek egészséghez való jogát. Egyesek szerint a tiszta, friss levegő nem lényeges a légzőszervi gyermekbetegségekben szenvedőknek. Vannak ugyanis jó gyógyszerek, mondják ők. A svábhegyi levegőhöz, fővárosunk egyik legszebb panorámájához csak a milliomosoknak van joguk. A legfontosabb, hogy néhány kormány közeli pénzügyi befektető jól járjon! Úgy látszik, ilyen felszereltségű, színvonalú gyermekkórházak csak nálunk szerencsésebb sorsú országokban lehetnek. Nálunk az ilyen intézmények most feleslegessé, szükségtelenné váltak.

---

\* A szerző a Svábhegyi Gyermekgyógyintézet volt iskolaigazgatója. (A szerkesztő)

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA

főiskolai tanár

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola  
Debrecen

## Szerepvállalás a pedagógusok továbbképzésében

A felnőttképzés része a XXI. századi ember életének, az élethosszig tartó tanulásnak és szüntelen jelen lévő szakmai kihívásoknak, melyek életünk során érhetnek bennünket. Az ember aktív éveinek növekedése is megköveteli tőlünk a naprakész ismeretbővítést, arra ösztönzi az élvonalban maradni akaró embert, hogy szüntelen képezze és fejlessze tudását, képességeit.

Képzésünkben fontos követelmény a tanuláshoz való pozitív attitűd kimunkálása, az új ismeretek iránti fogékonyság kialakítása, a nyitottság, az állhatatosság, a korszerű tanulásmódszertan kultúrájának elsajátítása. Hazánkban a globális trendekhez hasonlóan cél a helyi igényekre gyorsan reagáló oktatási szervezetek és tartalmak megerősítése, a szakmai tudás, alkalmazkodóképesség, a vállalkozói készség és a munkaerő konvertálhatóságának megteremtése. A felnőttképzés elméleti megalapozottságát és gyakorlatorientáltságát az interaktív módszerek használatával tudjuk elérni, amelyen belül a fő hangsúly a résztvevők bevonására, a csoportmunkára esik. Az elektronikus tanulás formáinak és szervezésének átfogó bemutatása hozzájárulhat a feladatok megoldásához, a szakmai és más képzések hatékonyságának növeléséhez. A specifikus célkitűzéseknek megfelelően, melyek különböző célprojektek keretében valósíthatók meg, a program hozzájárul az egész életen át tartó minőségi tanulás fejlesztéséhez, a magasabb teljesítmény eléréséhez, az aktív állampolgársághoz, a kultúrák közötti párbeszédhez, a nemek egyenjogúságához és az egyén kiteljesedéséhez. Segíti a kreativitás, a versenyképesség, a foglalkoztathatóság előmozdítását, valamint a vállalkozási szellem erősítését. Mindezzel hozzájárulunk valamennyi korosztály fokozott részvételéhez az egész életen át tartó tanulásban, beleértve a különleges nevelési igényű és hátrányos helyzetű személyeket is. Támogatjuk az együttműködést a minőségbiztosítás terén az európai oktatás és képzés valamennyi ágazatában.

A Debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola Felnőttképzési Intézetének aktivitása a tanfolyami képzéstől a szakirányú képzéseken át a nemzetközi konferenciákig nagyon sok területen kötődik mind életkorban, mind a tevékenységi formákban a felnőttképzés témáihoz. Közel két évtizedes tapasztalatainkat jól hasznosítottuk ebben a képzési formában, amikor megsokszorozódtak a központi és a helyi igények.

Napjaink pedagógiai gyakorlatában elsősorban a kompetenciaalapú oktatás kimunkálásában és elterjesztésében jelentős szerepe van az életpálya-építésnek. Az élethosszig tartó tanulás nem más, mint a folyamatos életstratégia alakítása, változása, szüntelen életpálya-építés. A felnőttképzésben a szakmai orientációra helyezzük a hangsúlyt. Ezekhez gazdag kínálatot ad a Felnőttképzési Intézet.

A célcsoport tekintetében azt fontos kiemelni, hogy elsősorban a tanítók, tanárok posztgraduális képzését vállaljuk fel, de szakirányú továbbképzéseinken jelen vannak a lelkesek, ápolók, szociális munkások, köztisztviselők, szociológusok, védőnők. Dajkaképzésünkben részt vesznek a cigány fiatalok, akik a hátrányos helyzetű tanulók nevelését vállalják. Ott van-

nak a képzéseinken a művészeti oktatásban részt vevő pedagógusok, a gyógypedagógiai asszisztensképzésben vagy a jeltolmásképzésben a főiskolai hallgatók.

Ahhoz, hogy felnőttképzési rendszerünk gyorsabban és rugalmasabban tudja kezelni az oktatás aktuális igényeit, szakmai jegyzéket állítottunk össze. Ezek között szerepeltek a pedagógus szakirányú továbbképzési szakok, a pedagógusok továbbképzését segítő akkreditált tanfolyamok, a felsőfokú szakképzések és OKJ-s képzéseink.

Felméréseink azt jelzik, hogy speciális, rövid távú képzésekre van nagyobb igény. Rövid időtartamú 30, 60, 120 órás képzések indítását kérik az érdeklődők, amelyek keretében valamilyen speciális, piachoz igazodó ismeretanyagot szerezhetnek meg a hallgatók. A munkaerőpiacokon sikeres/valós képzési igényeket folyamatosan kell követnünk és módosítanunk.

Szakmai képzésünkben olyan képzéseket indítunk, amelyek gyakorlatorientáltak. Gyakorlőhelyeink a város óvodái, általános iskolái, speciális nevelőintézményei, önkormányzatok, pedagógiai intézetek, Oktatási Hivatal, gyermekvédelmi területek, mentálhigiénés intézmények.

Működik intézményünkben az a világprogram, ahol a különböző nagykövetségek mutatkoznak be, bemutatják az ország jellegzetessége mellett a felnőttképzési projektjeiket, a cserekapcsolatok lehetőségeit, a nyelvtanulás formáit és a munkavállalás lehetőségeit.

Munkánkban fontosnak tartjuk a felnőttképzési programok átvizsgálását, módosítását, illetve a folyamatosan megjelenő szakmai és vizsgakövetelményeknek megfelelő új felnőttképzési programok kifejlesztését. Ide soroljuk a bábszínészképzést, a pszichoakadémiát, az életmódot befolyásoló képzéseinket, valamint a testnevelés tartalmi fejlesztését szolgáló fejlesztő foglalkozásokat. Új elem a harmadik kor egyetemének kidolgozása, bevezetése is.

A felnőttképzési projektjeink közé tartozik a konferenciák szervezése. Nemzetközi konferenciáink: az Arion konferencia a hátrányos helyzetű tanulók esélyteremtő lehetőségeinek megvalósításáról; a határon túli magyar tanítók képzése; a határokon átnyúló képzési tartalmak kidolgozása.

Országos konferenciáink között említhetjük a környezetvédelmi konferenciát. Regionális konferenciáink: a tanulók integrált nevelése, az inkluzív nevelés, a kompetenciaalapú tanulás fejlesztése, vita az előítéleteességről, valamint a tanügyigazgatás, a közoktatás aktuális kérdései.

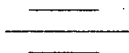
A felnőttképzésről általában elmondható, hogy rugalmasabban és gyorsabban reagál a piac igényeire. Így szerveztük meg a munkanélküli pedagógusok számára a romológia tanfolyamot, az iskolák adminisztratív tevékenységét segítő iratkezelő, irattáros tanfolyamot, a nyelvvizsgára felkészítő képzésünket, a lovári nyelvtanfolyamot, a nem szakrendszerű – oktatásban résztvevők képzését segítő 120 órás tanfolyamunkat, a differenciált testnevelést szolgáló tanfolyamot.

Fontos annak bemutatása is, hogy milyen populáció jelenik meg a főiskolai felnőttképzésben. Akik részt vesznek a konferenciáinkon, szakmai napjainkon, fórumainkon, kerekasztal beszélgetéseinken, a közéleti szalon vagy a pedagógiai klub munkájában, azok száma évente eléri az ezeröttszáz főt. Ezt egészíti ki a szakirányú továbbképzésekben és az OKJ-s képzésekben résztvevők száma, ami megközelíti a hatszáz főt. Jelentős tényező az is, hogy szervező kapacitásunk jelen van a megyében, a régióban. A programjaink szórólapjai ott vannak a postahivatalok, nagyruházak portáljain, a megye, a város médiáiban rendszeresen és folyamatosan megjelenünk, sajtóközleményeket adunk ki rendezvényeinkről, publikáljuk felnőttképzési tapasztalatainkat és eredményeinket. Munkánkról beszámolunk a főiskola vezető testületeinek, a Felnőttképzési Tanácsnak és a szenátusnak. A Felnőttképzési Tanács véleményezi, jóváhagyja a Felnőttképzési Intézet éves programját, tevékenységét, javaslatokat tesz új képzési irányok bevezetésére. Segítő, támogató munkájuk orientálja a felnőttképzés irányát és hatékonyságát.



Gondot fordítunk a minőségbiztosítási tevékenységre is, ahol mérjük képzéseink hatékonyságát, az oktatás, a képzés minőségét, újszerűségét, a hallgatók igényeit, javaslatait figyelembe vesszük, és az oktató team megbeszélésein a tapasztalatokat közreadjuk.

A Felnőttképzési Intézet a jövőt építi. Fejlesztési tervünkben a széleskörű pedagógus továbbképzést és átképzést, a versenyképességet jelöltük meg. Értéket teremtő tudásbázissá, regionális mértékű, határokon átnyúló felnőttképzési központtá kell fejlődni.



KOVÁTSNÉ DR. NÉMETH MÁRIA

főiskolai tanár  
intézetigazgató  
Győr

## Albert Sándor: Milyen a jó iskola?

A XXI. század pedagógiai gyakorlatának legnagyobb kihívása, hogy jó iskolát működtessen. A jó iskola kritériumainak meghatározásával eddig adós volt a pedagógiai elmélet.

Albert Sándor könyve hiánypótló, a szerző munkája jelentős vállalkozás a pedagógiai kultúrában. A 16 fejezetből álló mű a pedagógiai elméleteket – oktatásméлет, iskolaszervezés, vezetésméлет, minőségfejlesztés – kitűnően transzformálja mindennapi gyakorlattá, melyek alkalmazása nélkülözhetetlen a jó iskola koncepciójának kialakításához, megvalósításához.

Milyen a jó iskola? – fogalmazza meg a szerző az alábbi kérdésekben a problémákat. A jó iskola az, ahol a diákok nagyon sok új ismeretet szereznek, vagy ahova szívesen járnak, ahol szeretnek lenni?

- amelyik jól felszerelt, vagy amelyiket kevés pénzből lehet működtetni;

- amelyik az „életre” készít fel, vagy amelyikben a diák „éli” a maga életét – teszi fel a szerző a kérdéseket.

A jó iskola mindenekelőtt autonóm intézmény. Minél nagyobb felelősséggel rendelkezik, annál nagyobb a valószínűsége, hogy önálló arculattal bír, hogy nagyobb teret biztosít az önálló kezdeményezéseknek. A szerző az iskola autonómiájának megvalósulási lehetőségeit három – pénzügy, szakmai önállóság, döntéshozatal – területen mutatja be logikus felépítéssel, közzérhetően, az európai országokkal összehasonlítva.

Albert Sándor „Az iskola arculata és kultúrája” című fejezetben először veszi számba azokat a kritériumokat, melyek az iskola imázsát alkotják. Eszerint az iskola sajátos arculatának, jó hírnevének kialakítását olyan pedagógiai program szolgálja, mely szabadságot biztosít az önállóságnak; vagyis a központilag meghatározott állami tanterv mellett az iskolai (helyi) tantervek tartalma a helyi szükségletekhez és a szülők elvárásaihoz is igazodnak. A közösen vallott értékek, hitek és elfogadott szabályok jellemzik leginkább az iskolakultúrát. Jelentős szerepük van az identitás erősítésében az iskola szimbólumainak, az iskolában kialakított hagyományoknak, ünnepeknek; az iskola életét befolyásoló működési rendnek, szabályoknak; a szülőkkel, a környezettel való együttműködés formáinak.

A szerző az olvasónak (legyen az hallgató vagy gyakorló pedagógus) nemcsak világos képet ad arról, hogy mi a különbség az iskola jövőképe és küldetésnyilatkozata között, hanem példákon keresztül szemlélteti is azok tartalmát, jelentőségét. Tárgyilagos vonalvezetésével

meg is győzi az olvasót arról, hogy az elsősorban vezetési feladatkörbe tartozó „célmeghatározások” megvalósulása „nem érhető el, meg sem közelíthető” az egyes ember megismerő, elfogadó, a közös értékeket vállaló és valló magatartása nélkül. Ebből logikusan következik, hogy a jó iskola feltételezi a jó pedagógust, aki felkelti a tanulóban a tananyag iránti érdeklődést, *aki megtanítja a diákot tanulni*.

A jó iskolát általában az *oktatás eredményességén keresztül ítélik meg* döntően. Ennek tükrében vizsgálja a szerző: mi lehet az oka, hogy a 2006-os PISA oktatási vizsgálat során a szlovákiai diákok eredményei gyengébbek lettek, mint 2003-ban?

Az eredménytelenség egyik okát a szerző a pedagógusképzés túlzott szaktantárgyi (matematika, történelem) orientáltságában látja, vagyis napjainkban is a „mit tanítani” élvez prioritást a „hogyan tanítani”-val szemben. A pedagógiai, pszichológiai kultúra közvetítésére kevesebb idő jut.

A pedagógiai elméleti háttérbe szorulása mellett a gyakorlat is hátrányt szenved a pedagógusképzésben, nevezetesen Szlovákiában a mai napig nincs kiépítve a gyakorló iskolák intézményesített hálózata. A szerző rámutat arra is, hogy sajnos a gyakorló pedagógusok körében is elsődleges kérdés a „mit tanítsunk” a „hogyan tanítsuk” problémájával szemben. Hiányzik az iskolai gyakorlatból a tanóra eredményességének az ellenőrzése.

Rendkívül figyelemre méltó az a vizsgálat, melyben a középiskolások elégedettségét értékelték a tanítási órák struktúráját illetően. A 48 középiskola 3387 tanulója közül 45,17% nem érzi jól magát az iskolájában, 50,66% nem érzi jól magát a tanítási órákon, s 59,05%-uk sohasem vagy csak ritkán tanul szívesen és jó hangulatban.

A problémára a megoldás a tanulók motiválásában, a hatékonyabb, élvezetesebb tananyagelsajátításban, a módszerek jobb kiválasztásában rejlik. Ennek érdekében a szerző kiválóan csoportosítja az oktatás módszereit, bemutatja alkalmazási lehetőségüket, adott esetben az alkalmazás előnyeit, hátrányait. Az oktatási stratégiák között kiemelten kezeli a *modulrendszerű oktatást*, mely Közép-Európában kevésbé terjedt el, hatékonyságát viszont az élethosszig tartó tanulás megvalósítását célzó gyakorlatban már kipróbálták.

Izgalmas problémát vet fel Albert Sándor a „Tanítsunk hasznos dolgokat” témakörben. Az információs technológia innovációjának rendkívül gyors üteme következtében megszűntek az „egész életre szóló foglalkozások”. Éppen ezért az oktatás megújulása megköveteli, hogy a szakmai képzésben előtérbe kerüljön az egész életre szóló foglalkozathatóság kérdése, vagyis az általános jellegű jártasságokra irányuló képzés, fejlesztés, ami feltételezi a problémamegoldó gondolkodás, az interperszonális jártasságok, szóbeli kommunikáció fejlettségét.

– A tanulók helyes-önértékelésének fontos eszköze az iskolában folyó értékelés. Az értékelés humanizációjának megvalósítása nem könnyű feladat. A könyv kiváló segítséget nyújt nemcsak a kérdés tartalmi kifejtésével, hanem új eljárások bemutatásával, gyakorlati segédletek, minták közlésével. Különös figyelmet érdemel a portfólió, mint az autentikus értékelés egyik formájának tanulságos elővezetése.

Kiváló segédeszköz a könyv az elméleti ismeretek gyakorlati megvalósításához, a gyakorlati pedagógiai munka hatékonyabb, innovatívabb, az aktív pedagógus tevékenységének kiteljesítéséhez. A szerző által közölt vizsgálatok ugyanis nemcsak a problémák bemutatását támasztják alá, hanem a kérdőívek mintául szolgálhatnak a kollégáknak saját gyakorlatuk, diákjaik munkájának konkrétabb megismeréséhez, megújításához.

Végül a könyvet jó szívvel ajánlom a felsőoktatásban dolgozó kollégák számára azzal a céllal, hogy vitassák meg a könyv által felvetett problémákat, s gazdagítsák tudásukkal, hozzáállásukkal a pedagógia tudomány imázsát.

Albert Sándor: Milyen a jó iskola? Dunaszerdahely, 2008. 150 o.

## Híradás egy tanári módszertani kézikönyvről

### *Projektpedagógiai törekvések a nyelvtanítási folyamatokban*

A Tanárok Európai Egyesülete jelentette meg Veszprémben, 2007 májusában, a „Projektfolyamatok a gyermekkori nyelvpedagógiában” című tanári kézikönyvet (125 oldal). A recenzens itt és máris rögzíti: ritka gondos elméleti, továbbá gyakorlati alapállású mind a szerkesztésében, mind a nyelvpedagógusok tevékenységének segítésében a most napvilágot látott módszertani kötet.

A rövid, mindössze egy oldalnyi előszóban arról tájékoztatnak a szerzők, hogy elméleti alapokat kívánnak biztosítani a gyermekkori nyelvtanításban érintett pedagógusoknak. Ezt a tételmondatot azzal teszik árnyaltabbá, hogy jelzik: konkrét példákkal mutatják be a projektpedagógiai szemléletnek a nyelvtanulási és nyelvtanítási folyamataiban megvalósuló formáit. A kötet egyik rendezőelvét is megadják, nevezetesen: a magyar nyelvű folyamatleírásokkal és a nyelvpedagógusok munkáját segíteni választott, az adott körülményekhez alkalmazható eszközökkel és eljárásokkal is megismertetik a vállalkozó kedvű tanítókat, tanárokat. Éppen azért, hogy a kötet szerzői mintegy kitárják műhelyeik kapuit az olvasók előtt, kipróbált és megbízhatóan bevált, integrált és integrálható folyamatokkal szembesítik az új módszertani megoldások iránt érdeklődőket.

Szükséges ez a kötet a nyelvpedagógiában érdekeltnek számára éppúgy, mint más tantárgy-pedagógiák művelőinek. Arról van szó, hogy az iskolával, a pedagógiai hatékonysággal szemben napjainkban egyre erőteljesebbé válik egy újfajta szemlélet, amely szerint az intézményszerű oktatás: szolgáltatás. Ez a filozófia belső és külső szemléletváltási kényszert egyaránt gerjeszt. *Az iskolának valódi műhelyekké kell lenniük, ahol a tanítóknak és a tanároknak már más szerepkörben kell kiteljesíteniük a hivatásukat, mint történt ez hagyományosan.* Ma már a pedagógiai folyamatok *tervezése*, a létrejövő folyamatok sokoldalú *előkészítése*, értelmes *irányítása*, ezzel együtt *szervezése* éppúgy hozzátartozik a tanítói és a tanári teendőkhöz, mint a végbement folyamatok *elemzése*, *értékelése*, továbbá a tanulói tevékenységekben megtestesülő produktumok *minősítése*, valamint *a következő teendők körüljárása* is.

Ezt a kézikönyvet azért is tekintem egyetemes jellegű módszertani segítőtársnak, mert az első, a projektpedagógia elméleti alapjaival foglalkozó fejezete, POÓR ZOLTÁN logikusan kifejtett projektfilozófiája, a felsőfokú alapképzés hallgatóit egy új típusú pedagógiai gondolkodásba vezeti be, a mesterképzés résztvevőit a céltudatosabb pedagógiai tevékenységekre készíti, a már pályán levőket szemléletváltásra hívja fel. Mind a tanító-, mind a tanárképzésben kötelező szakirodalomként kezelendő, nélkülözhetetlen olvasmánynak tekintem az itt rögzített gondolatokat, amelyek bővelkednek fogalomértelmezésben, valamint friss hazai és nemzetközi kutatásokból merített ismeretekkel. Félreértés ne essék, nem egyszerűen egy új divatszemlélet kialakulásáról és értelmezéséről kapunk áttekintést, habár az összehasonlító pedagógiai kutatásokra tekintettel már önmagában ezért is helytálló ez a kötet.

Azért nevezhető korszakos jelentőségűnek ennek a szakmai munkaközösségnek az alkotása, a „Projektfolyamatok a gyermekkori nyelvpedagógiában” című tanári kézikönyv, mert

rávilágít a projektpedagógiai szemlélet megvalósulását támogató kortárs pedagógiai elméletekre és irányzatokra, kitüntetetten értelmezi a valószerű és a valóságos pedagógiai helyzeteket. A szerzők a nyelvtanulásban és a nyelvtanításban alkalmazható projekttevékenységeket többféleképpen sorolják típusokba. Megkülönböztetik

- a) a kis ívű és rövid távú projektfolyamatot, valamint
- b) a nagy ívű és hosszú távú projektorientált tevékenységeket.

A projekttevékenység folyamatát POÓR ZOLTÁN könnyen követhető cselekvéssorból építi fel, hivatkozva jelentős nemzetközi és hazai kutatókra, fejlesztő közösségekre. Meg kell említenem, hogy ennek a problémának a leginkább gyakorlatközeli elméleti kutatója és fejlesztője is POÓR ZOLTÁN, aki a most előttünk levő kötet elméleti bevezetőjének az alkotója egyúttal. Azért tartom általános érvényű gondolatmenetnek a kötet különösen 1–4. fejezetét, mert itt fogalmazódik meg a legmarkánsabban, hogy ez a könyv új filozófiai beállítódásra készíteti a pedagógusokat, jelesül a *projektorientált gondolkodásra*:

Ha a megszokottnál is gondosabban tanulmányozzák a pedagógusképző intézmények didaktikával, módszertannal és gyakorlati képzéssel foglalkozó illetékesei a „Projektfolyamatok a gyermekkori nyelvpedagógiában” című tanári kézikönyv 2–9. számú ábráit, valójában tevékenységköröket, a felhasznált alapanyagokat és a tanulói produktumokat, akkor olyan forráshoz jutnak el – a hallgatókkal együtt –, amely ékesen bizonyítja, hogy mennyire *megváltozóban az iskola szerepköre, rendeltetése, a benne működő cél- és feladatrendszer*. Úgy vélekedem, hogy ennek a fejezetnek az óvopedagógusok, a tanítók és a tanárok körében a legismeretesebb szakanyagként kell, kellene jelen lennie.

A kötet szerkesztéséért felelős POÓR ZOLTÁN a rendkívül tartalmas, sokoldalú és bőségesen kamatoztatható első fejezet után projektleírásokkal építette tovább az eddigi általános érvényű elméleti alapokat. A gyakorlatban megvalósított idegen nyelvi projekttevékenységekkel ismerkedhetünk meg. Ezekben a projektleírásokban a tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájának szintjét a KER (= „Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés”) alapján határozták meg, már ezért is feltétlenül helyénvaló elmélyülten tanulmányoznunk a „Projektfolyamatok a gyermekkori nyelvpedagógiában” című tanári kézikönyv 2. fejezetét. Figyelemre méltónak tartom azt, hogy egyértelműen jelezték az idegen nyelvi projektleírások szerzői, a nemzetközileg elismert szinteken belül hol, mikor képzelhető el erősebb vagy gyengébb szint.

Kétségtelenül hasznosak az egyes témák: a szabadidővel, a kedvenc tevékenységekkel foglalkozók éppúgy, mint az iskola, vagyis a mindennapi tanulási környezet bemutatása, közben a brit és a magyar iskola jellegzetességeinek, sajátságainak a láttatása is szerepel sok-sok, az életből való megoldással, ötlettel.

A következő idegen nyelvi projektleírások a jégkorszakról és a földrészekről való ismeretek, tudáselemek körét bővítik hasznos szerepjátékra, vetélkedőre is lehetőséget kínálva.

A rockzene történetét célba állító téma, minden bizonnyal a legkedveltebbek közé tartozik a diákok körében. A „Projektfolyamatok a gyermekkori nyelvpedagógiában” című tanári kézikönyvben a *szókinsz gazdagítását, felelevenítését, a memória kondicionálását* olyan feladatokkal oldották meg a szerzők, amelyek tovább erősítik a diákoknak a téma iránti érdeklődését. Angol nyelvű keresztretjérvény megoldását, időegyes és poszter elkészítését, kiállítás megtervezését, az egyes poszterek bemutatását várják el, közben a tanulók a kedvenc dalukkal is fűszerezhetik a bemutatkozásukat, zárásul közösen énekelhetik el azt a dalt, amelyiknek a szövegét a legkülönbözőbb feladatok segítségével értelmezték.

Munkáltatásra serkentők a kabalákról szóló, az állatkerti vetélkedőt megteremtő, a repülő szerkezeteket bemutató feladatlapok, ugyanígy az egészséges táplálkozást ötletesen népszerűsítő receptek és a fitneszprogram összeállítását elváró dokumentum is. Dicséretesnek nevezem a szerkesztőnek azt a megoldását, hogy az imént ismertetett feladatlapok angol nyelvű változatait is beemelte a kötetbe.

Elismerés illeti a projektleírásokért POÓR ZSUZSÁNNA kutató-fejlesztő szakembert, számos nyelvpedagógiai tanulmány önálló vagy társszerzőjét, akinek a jelen kötetben olvasható, hasznosításra váró munkái a tapasztalatait tükrözik.

Az elmélet és gyakorlat együttese a harmadik fejezet, amely a projektfolyamatok követésével, elemzésével és értékelésével foglalkozik. Tanítás- és tanulásszervezési aspektusból szemlélve rögzíthetem, az itt fejtegetett elméleti ismeretek és a gyakorlati megvalósítást reprezentáló segítő javaslatok a pedagógusképzés, valamint a pedagógus-továbbképzés színterein ugyancsak kamatoztathatóak. Ezúttal is fájjalom, hogy rendkívül szerény példányszámban láthatott napvilágot a „Projektfolyamatok a gyermekkori nyelvpedagógiában” című tanári kézikönyv. Kiváltképpen azért szorgalmazom e kötet szélesebb körben történő megismerését, megismertetését, hallgatói referátumokban való feldolgozását, mert jövőorientált szakmunka, erről tanúskodik a *portfoliószemlélet* fogalmának körüljárása, értelmezése és a realizálására tett javaslatok is. Az értékeléssel, valamint a portfólióalapú visszacsatolással kapcsolatos, az újszerűséget mindenképpen figyelemre méltó fejezetet BANDINÉ LISZT AMÁLIA írta.

Rendkívül személyesnek tűnhet az a kijelentésem, hogy ahol POÓR ZOLTÁN, nemzetközileg elismert nyelvpedagógus megjelenik, ott feltétlenül mind az elmélet, mind a gyakorlat vonatkozásában példamutatóan és cselekvésre késztetően szót kap az *interkulturális kompetencia* fejlesztése. Most is így van, ugyanis jelen esetben ennek a kötetnek az alkotó közösségből GOLUBEVA IRINA kiváló szakértő, fejlesztő és kutató munkatárs szemléletét és gyakorlatorientáltságát dicséri a „Projektfolyamatok a gyermekkori nyelvpedagógiában” című tanári kézikönyv negyedik fejezete, amely a *kultúraközi kommunikációról* szól, benne található a Magyarországról készült projekt. Most sem hagyja cserben a kötet készítőit, így jelen fejezet íróját sem az arányérzék: tisztázzák a szükséges alapfogalmakat, továbbgondolással forrásokat adnak újabb szerzők megismeréséhez, majd a „Magyarország bemutatása” című témával az interkulturális kompetencia kialakítására alkalmas, többszörösen kipróbált, elemzett projekttevékenység leírásával támasztják alá a fejtegetett gondolatokat.

Sokoldalú, gazdag, változatos a kötet bibliográfiája. Megismerhetjük a felhasznált irodalmat. Kutatásra késztető az ajánlott irodalom. Hasznos a világhálón elérhető források jegyzéke.

Dicséret illeti az alkotókat azért is, mert nem feledkeztek el azokról a diákokról sem, akik lelkes közreműködői voltak a „Projektfolyamatok a gyermekkori nyelvpedagógiában” című tanári kézikönyvben bemutatott projektorientált óráknak.

Az itt is kétségtelenül lelkesen elemzett kézikönyvet azért is bátorodom ajánlani a szélesebb szakmai közvéleménynek, mert az említetteken túl a felütéstől a zárásig következetesen áthatja az elméleti fejtegetéseket és a gyakorlati teendőket a William Butler Yeatstól való vallomás: „Az oktatás nem egy tartály megtöltése, hanem a tűz meggyújtása.”

Illesse tiszteletteljes köszönet a szerzőket: Bandiné Liszt Amália, Golubeva Irina, Poór Zoltán és Poór Zsuzsanna tanárokat, kutatókat, fejlesztőket.

TÁMOGATÓINK:

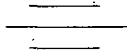


Oktatási  
Minisztérium



Nemzeti Kutatási és  
Technológiai Hivatal

Oktatásért Közalapítvány



**TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!**

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2008. évi előfizetési díjat, amely 1500 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

**A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA**

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága

A kiadásért felel: *Dr. Siposné dr. Kedves Éva*

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

E-mail cím: [tedit@jgytf.u-szeged.hu](mailto:tedit@jgytf.u-szeged.hu)

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 1500 Ft.

A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*

Megjelent: 1700 példányban

Juhász Nyomda Kft. Szeged

Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető

ISSN 1219-0608

## A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.  
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.  
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.  
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.  
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.  
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.  
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.  
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.  
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.  
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes–Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.  
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma–Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.  
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

\*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvsorozatunk 11. kötete még kapható, ára 450 Ft. 10 példányos megrendelés esetén további 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart. Közöljük azt is, hogy a Módszertani Közlemények régebbi számai is megvásárolhatóak!

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.*

Web cím: <http://www.jgypk.u-szeged.hu/modszertan>